

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vakaumukselliset vasut?

Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen varhais-
kasvatussuunnitelmissa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SUSANNA ITÄKARE

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SUSANNA ITÄKARE: Vakaumukselliset vasut? Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 137 sivua

Toukokuu 2015

Tässä tutkielmassa tutkitaan suomalaisen varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivista rakentumista valtakunnallisessa, kunnallisessa ja yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Päivähoitolaissa (1973) uskontokasvatus nimetään osaksi suomalaista julkista varhaiskasvatusta. Lakisääteisyydestä huolimatta uskonto- ja katsomuskasvatusta toteutetaan useiden tutkimusten mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa erittäin vähän. Liioin varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja ei ole tämän kasvatuksen osa-alueen osalta juurikaan aiemmin tutkittu.

Tutkielma sitoutuu ontologisesti ja epistemologisesti sosiaalisen konstruktionismiin. Tällöin kielenkäyttö näyttäytyy todellisuutta rakentavana ja muokkaavana sosiaalisena toimintana. Näin ollen varhaiskasvatussuunnitelmien puhettavat ovat merkityksellisiä myös varhaiskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimii uskonnon ainedidaktiikka ja siinä erityisesti varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimus. Tutkimusmenetelmänä on kriittinen diskurssianalyysi. Siinä yhdistyvät aineiston tarkka kielellinen analyysi ja kriittinen tulkinta ennalta valituissa konteksteissa. Kriittisessä diskurssianalyysissä on keskeistä myös diskursiivisen vallan analyysi.

Tutkielman aineistona ovat valtakunnalliset *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2003/2005), *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma* (2007) ja neljän helsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmat. Kyseisistä päiväkodeista yksi on kunnallinen ja kolme yksityistä, joilla on toiminnassaan uskonnollinen ja tunnustuksellinen lähtökohta.

Opinnäytteen keskeinen tulos on, että varhaiskasvatussuunnitelmissa rakentuva uskonto- ja katsomuskasvatus on hyvin heterogeenistä, epätasällista ja osin ristiriitaistakin. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* ja *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma* tuottavat uskonto- ja katsomuskasvatuksesta hajanaisia ja keskenään ristiriitaisia diskursseja, joiden ohjausvaikutus yksikötason vasuihin jää melko vähäiseksi ja epämääräiseksi. Tunnustuksellisten päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmat priorisoivat oman uskonnollisen ideologiansa uskonto- ja katsomuskasvatusta rakentaessaan ja huomioivat ylempien tasojen ohjaavat asiakirjat vasta toissijaisesti. Aineiston ainoa kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma puolestaan uusintaa ylempien asiakirjojen ristiriitaista ja hajanaista uskonto- ja katsomuskasvatusta. Samoin se sitoutuu luterilaisuuteen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* tavoin. Lisäksi kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei uskonnollinen katsomuskasvatus marginalisoidaan tai jopa suljetaan pois. Tulevaisuuden varhaiskasvatuksen asiakirjoissa uskonto- ja katsomuskasvatus tulisikin rakentaa selkeämmin lapsikeskeiseksi monikatsomukselliseksi kasvatukseksi, jossa luterilaisen uskontokasvatuksen historiallista hegemoniaa puretaan. Tähän varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön tutkielma antaa viisi kehittämisehdotusta.

Avainsanat: varhaiskasvatus, opetussuunnitelmat, katsomusaineet, uskontokasvatus, uskonnonpedagogiikka, diskurssianalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIELMAN TEOREETTISET VALINNAT	7
2.1	KESKEISET KÄSITTEET: VARHAISKASVATUKSEN USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUS	7
2.2	VARHAISKASVATUKSEN USKONTOKASVATUS TIETEENALANA JA TUTKIMUSALUEENA	11
2.3	AIEMPAA USKONTOKASVATUKSEEN LIITTYVÄÄ VARHAISKASVATUKSEN TUTKIMUSTA	14
2.4	VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAJÄRJESTELMÄ	16
2.4.1	<i>Varhaiskasvatuksen hallinnon historiallista taustaa</i>	<i>16</i>
2.4.2	<i>Varhaiskasvatussuunnitelma opetussuunnitelmana</i>	<i>18</i>
3	SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN USKONTOKASVATUKSEN HISTORIAA.....	22
3.1	FRÖBELISTÄ PÄIVÄHOIDON KASVATUSTAVOITEKOMITEAN MIETINTÖÖN	22
3.2	USKONTOKASVATUS VUOSITUHANNENVAIHTEEN NOTKEASSA MODERNISSA	28
4	TUTKIELMAN METODOLOGISET VALINNAT	32
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA NIIDEN PERUSTELU	32
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄNÄ DISKURSSIANALYYSI	34
4.3	AINEISTONA VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAT	41
4.4	AINEISTON ANALYYSIN VAIHEET	44
4.5	TUTKIMUSEETTISIÄ KYSYMYKSIÄ	46
5	VALOKEILASSA <i>VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET</i>.....	48
5.1	KUKA PUHUU, KENESTÄ JA KENELLE.....	48
5.2	USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUSTA RAKENTAMASSA	55
6	KARSIMISTA JA TUNNUSTUKSELLISUUTTA. USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUSTA HELSINKILÄISISSÄ VARHAISKASVATUSSUUNNITELMISSA.....	63
6.1	HELSINGIN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA	63
6.1.1	<i>Diskursiivinen kamppailu jatkuu</i>	<i>63</i>
6.1.2	<i>Karsittu ja korvattu uskonto- ja katsomuskasvatus.....</i>	<i>65</i>
6.2	KATOLISEN PÄIVÄKODIN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA	69
6.2.1	<i>Arvopohjana yleiskristillisyyys</i>	<i>69</i>
6.2.2	<i>Yleiskristillistä uskontokasvatusta rakentamassa</i>	<i>73</i>
6.3	KUNNALLISEN PÄIVÄKODIN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA	78
6.3.1	<i>Arvopohjana perhe ja lapsi.....</i>	<i>78</i>
6.3.2	<i>Yhteistä etiikkaa ja valtauskonnon kasvatusta</i>	<i>81</i>
6.4	JUUTALAISEN PÄIVÄKODIN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA.....	85
6.4.1	<i>Kokonaisvaltaista juutalaista kasvatusta</i>	<i>85</i>
6.4.2	<i>Juutalainen eettinen ja uskonnollinen orientaatio</i>	<i>90</i>
6.5	KRISTILLISEN PÄIVÄKODIN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA.....	91
6.5.1	<i>Jumalan lapsen paluu</i>	<i>91</i>
6.5.2	<i>Uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta kristilliseen orientaatioon</i>	<i>96</i>
7	TULOKSET: 2000-LUVUN HETEROGEENISTÄ USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUSTA.....	101
8	POHDINTA	107
8.1	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	107
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	120
8.3	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	123

1 JOHDANTO

Minä ja aviomieheni istumme päiväkodin leikkihuoneessa lapsemme ryhmän lastenhoitajan kanssa. Meneillään on vasukeskustelu, joka sujuu hyvässä yhteistyön hengessä. Keskustelun lopussa lastenhoitaja yllättäen toteaa nähneensä joskus perheemme tuomasmessussa. Ääntänsä alentaen hän sanoo, että on niin mukava kun kohtaa perheen, jolla on sama usko Jeesukseen kuin hänellä itsellä. Lastenhoitaja jatkaa, että hän ei valitettavasti saa enää laulaa uskonnollisia lauluja lapsiryhmässä, ettei loukkaisi ketään asiakasperhettä.

Lapsemme monen vuoden takaisessa varhaiskasvatussuunnitelma- eli vasukeskustelussa lastenhoitaja tuli tarttuneeksi kysymykseen suomalaisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksesta, joka nousee toistuvasti esille myös julkisessa keskustelussa. Mikä on uskonto- ja katsomuskasvatuksen asema yhteiskunnan järjestämässä varhaiskasvatuksessa? Pitäisikö uskonto- ja katsomuskasvatus säilyttää vai poistaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmasta? Millä perustein? Jos ne säilytetään, mitkä niiden kasvatustavoitteet ovat ja mitä sisältöjä niihin tuotetaan?

Ihmisoikeussopimusten, Suomen lakien ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen¹ näkökulmasta asia on yksiselitteinen. Ne legitimoivat varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen ja asettavat niille varsin vaativat raamit ja tavoitteet (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 132; Kallioniemi 2005, 19–20). Perustuslain 11 §:n mukaan jokaisella Suomessa asuvalla henkilöllä on uskonnon ja omantunnon vapaus ja siten oikeus omaan maailmankatsomukseensa ja uskontoonsa. Tällöin puhutaan positiivisesta uskonnonvapaudesta. Toisaalta jokaisella on myös perustuslaillinen oikeus olla osallistumatta omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen, jolloin kyseessä on negatiivinen uskonnonvapaus. Lisäksi jokaisella on oikeus yhdenvertaisuuteen, eli esimerkiksi sukupuolen, uskonnon tai etnisen taustan perusteella ihmisiä ei saa asettaa eri asemaan. Päivähoitolain mukaan lapsella on julkisessa varhaiskasvatuksessa oikeus oman katsomuksensa mukaiseen uskonto- tai katsomuskasvatukseen. Edelleen hänellä on oltava mahdollisuus tutustua myös muiden uskontojen ja katsomusten tapoihin ja traditioihin. (Pekuri 2014, 22–24; Kaskela & Kronqvist 2012, 10.)

¹ Viitataan tässä mm. Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen (1948), YK:n Lapsen oikeuksien julistukseen (1959), YK:n Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (1989), Suomen perustuslakiin (1999), päivähoitolakiin (1973) lisättyyn kasvatustavoitepykälään (1983), uskonnonvapauslakiin (2003) ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskusten (Stakes) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin* (2003/2005).

Varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatusta 2000-luvun Suomessa on perusteltu edellä mainittujen ihmisoikeudellisten ja lakisääteisten seikkojen rinnalla muun muassa kulttuurihistoriallisilla, yhteiskunnallisilla ja monikulttuurisilla syillä. Perustelut ovat jaettavissa ”uskonnolliseen ja kulttuuriseen lukutaitoon, muuttuvassa yhteiskunnassa toimimiseen, elämänkatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen sekä lapsen oikeuksien toteutumiseen” (Hokkanen 2014, 154). Useimmat varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat yhtä mieltä siitä, että uskonto- ja katsomuskasvatus on oleellinen ja tärkeä osa suomalaista institutionaalista varhaiskasvatusta.

Ohjaus ja käytäntö ovat kuitenkin varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksessa hyvin kaukana toisistaan, kuten yllä esitetty yksittäistapauskin osoittaa. Henkilöstön halu olla loukkaamatta ketään oli johtanut siihen, että uskontokasvatus julistettiin pannaan koko ryhmässä joulun ja pääsiäisen kirkkoretkiä lukuun ottamatta.. Ratkaisumalli ei ole suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lainkaan poikkeuksellinen. Useat varhaiskasvatuksen tutkimukset (mm. Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015; Kuusisto 2010; Lamminmäki-Vartia 2010; Kalliala 2005; 2001; Hilska 2003; Kallioniemi 2000) osoittavat, että lapsen lakisääteinen oikeus uskonto- ja katsomuskasvatukseen jää suomalaisessa varhaiskasvatuksessa valitettavan usein toteutumatta. Erityisesti suurempien kaupunkien monissa päiväkodeissa uskontokasvatusta on erittäin vähän tai jopa ei lainkaan.

Välittömiä syitä uskonto- ja katsomuskasvatuksen heikolle asemalle varhaiskasvatuksessa on useita, ja niiden takana ovat monimutkaiset ja syvälliset sosiokulttuuristen rakenteiden muutosprosessit postmodernissa ajassamme. Aiemmassa tutkimuksessa syiksi on usein listattu muun muassa lastentarhanopettajan ja/tai koko työyhteisön välinpitämättömyys tai kielteinen asenne uskontoa kohtaan, henkilökunnan puutteellinen koulutus ja monikulttuurisuuden ja monikatsomuksellisuuden tuomat haasteet. Varhaiskasvattajat kokevat uskontokasvatuksen usein itselleen vieraaksi ja vaikeaksi ja delegoivat sen mielellään luterilaiselle lähiseurakunnalle – tai rajaavat sen kokonaan varhaiskasvatuksen sisällöistä pois. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015; Kuusisto 2010; Lamminmäki-Vartia 2010, 22–24; Kallioniemi 2005; Kalliala 2001, 172–180.) Uskontokasvatuksen karsiminen näyttääkin olevan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ääneen lausumaton sääntö ja sopimus. Katsomuskasvatus puolestaan ei ole ehtinyt juurtua vielä kunnolla suomalaisen varhaiskasvatuksen kentälle joitakin yksittäisiä monikatsomuksellisia päiväkoteja lukuun ottamatta (vrt. Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015; Lamminmäki-Vartia 2010).

Uskonto- ja katsomuskasvatuksen problematiikan yhteydessä vähäiselle huomiolle ovat jääneet varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, vaikka muutama varhaiskasvatuksen tutkija on viitannut juuri niiden tutkimisen tärkeyteen (Lamminmäki-Vartia 2010, 135; Kallioniemi 2008, 18; 2003a, 98). Myös Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportin *Varhaiskasvatus vuoteen 2020*

mukaan varhaiskasvatuksen tutkimuksen pitäisi keskittyä varhaiskasvatuksen asiakirjojen esiin nostamiin teemoihin (2008, 59). Loppuraportin toteamus ”[v]arhaiskasvatussuunnitelmien arviointi- ja seurantatutkimus on tärkeä ja ajankohtainen tutkimusteema, jota on toistaiseksi tutkittu riittämättömästi” (emts. 59) on kannustanut tämän tutkimuksen tekemiseen.

Pro gradu -opinnäytteessäni tutkin suomalaisen varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivista rakentumista valtakunnallisessa, kunnallisessa ja yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimusaiheen valinta oli minulle helppoa. Olen lapsesta saakka ollut kiinnostunut uskonnollisista ilmiöistä, ja kristinuskolla on ollut merkittävä rooli elämäntilini. Aihe on myös hyvin ajankohtainen, sillä katsomusaineista ja niiden tuntijaosta on käyty periaatteellista keskustelua uusien esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimisen yhteydessä. Samansuuntaista keskustelua on käyty jonkin verran myös varhaiskasvatuslain pitkässä laatimisprosessissa. Samoin jokavuotinen suvivirsi-keskustelu nostaa uskonnon aseman puheenaiheeksi kasvatusinstituutioissa (ks. Kallioniemi 2015).

Keskittymällä varhaiskasvatussuunnitelmiin pro gradu -tutkielmani tuo uuden näkökulman uskonto- ja katsomuskasvatuksesta viime vuosina tehtyyn tutkimukseen ja niistä käytyyn keskusteluun. Samalla opinnäytteeni täyttää varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimuksellista aukkoa. Tutkielmallani voi olla myös laajempaa yhteiskunnallista merkitystä. Olipa uskonnoista ja katsomuksista mitä mieltä tahansa, ei ole lainkaan samantekevää, miten niitä opetetaan lapsille, jotka ovat vasta rakentamassa identiteettiään ja maailmankuvaansa. Siksi on tärkeä tietää, miten varhaiskasvatuksen virallisten asiakirjojen mukaan uskonto- ja katsomuskasvatusta tulee varhaiskasvatusyksiköissä toteuttaa. Elokuussa 2015 voimaan astuvan uuden varhaiskasvatuslain ensimmäisen vaiheen myötä varhaiskasvatussuunnitelmat aina valtakunnan tasoa myöten tulevat lähivuosina uudistumaan. Opinnäytteeni tarkasteleekin nykyisiä asiakirjoja kriittisesti ja tarjoaa perusteltuja kehittämissuhteita tutkimuksen näkökulmasta. Täten työlläni on sekä hermeneuttinen että emansipatorinen tiedonintressi.

2 TUTKIELMAN TEOREETTISET VALINNAT

2.1 Keskeiset käsitteet: varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatus

Varhaiskasvatus on käsitteenä verrattain uusi; vielä 1970-luvulla puhuttiin lähes pelkästään päivähoidosta (ks. Härkönen 2002, 112). Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen käsitteet eivät ole synonyymiset, vaikka niitä usein niin käytetäänkin.² Kiteytetysti "[p]äivähoito käsitetään hoitojärjestelmää ja varhaiskasvatus päivähoidon sisältöä eli hoitoa, kasvatusta ja opetusta kuvaavaksi käsitteeksi" (Alila & Kinos 2014, 13). Päivähoito -käsite korostaa vanhemmille tarjottavaa sosiaalipalvelua, varhaiskasvatus puolestaan kasvatusinstituutioissa tapahtuvaa, yleensä alle kouluikäisille suunnattua ammatillista kasvatusta ja opetusta. Toki myös hoito sisältyy varhaiskasvatukseen *educare* -mallin mukaisesti, mutta varhaiskasvatus -käsitteessä prioriteetti on kasvatuksessa ja opetuksessa. Itse pitäydyn varhaiskasvatus -käsitteessä ja käytän päivähoitoa yhtäältä vain puhuesani edellä mainitulla tavalla spesifisti hoitojärjestelmästä ja toisaalta viitatessani aikaan, jolloin varhaiskasvatus -käsite ei vielä ollut käytössä.

Uskontokasvatus puolestaan muodostuu kahdesta eri käsitteestä, uskonnosta ja kasvatuksesta. Karkeasti uskonto voidaan ”määritellä uskomusjärjestelmäksi, jonka opinkappaleet yhteisö määrittelee” (Hokkanen 2014, 40). Uskontotieteilijä Teemu Tairan mukaan 1600- ja 1700-luvuilta peräisin oleva uskonnon käsite on notkistunut 1900-luvun jälkipuoliskolla. Uskontotieteelle uskonto näyttäytyy nyt suhteellisen mielivaltaisena, rajoiltaan epätarkkana luokittelun työkaluna. (2006, 22–25.) Uskontotiede pitää uskonnon tarkkoja määritelmiä jopa mahdottomina uskontojen monimuotoisuuden vuoksi. Esimerkiksi kristinuskoa ja useita muita uskontoja luonnehtii usko yliluonnolliseen, mutta löytyy myös uskontoina yleensä pidettyjä ajatusjärjestelmiä, kuten jotkut zen - buddhalaisuuden koulukunnat, joissa tuota uskoa ei ole.

Kasvatuksestakaan ei ole olemassa yhtä, yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan sen merkitys on kontekstisidonnainen ja riippuu esimerkiksi erilaisista ontologisista sitoumuksista. Osa määritelmistä painottaa kasvatuksen yhteiskunnallista, osa taas yksilöllistä ulottuvuutta. Yksiselitteistä lienee kuitenkin se, että ”[k]asvatuksella pyritään saamaan aikaan muutosta, tukemaan kas-

² Käsitteiden historiasta ks. Alila & Kinos 2014, 14–15. Erilaisista varhaiskasvatuksen määritelmistä ks. Härkönen 2002.

vua, kehitystä ja oppimista” (Muhonen & Tirri 2008, 64). Tähän tavoitteeseen päästäkseen kasvatuksen tulee olla päämäärätietoista eli intentionaalista, arvosidonnaista eli normatiivista ja vuorovaikutuksellista. Kasvatus ei tapahdu tyhjiössä, vaan kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa. Kasvatuksessa tavoitteita ja päämääriä asetettaessa otetaan aina kantaa siihen, mitä pidetään hyvänä, tärkeänä ja tavoiteltavana – millaista on hyvä elämä. (Emts. 64.) Kasvatuksen paradoksi on siinä, että se on aina kannanotto hyvään, vaikka kasvattaja ei voi tietää, mitä hyvä juuri tämän yksittäisen ihmisen kohdalla on. Näistä lähtökohdista käsin Mervi Muhonen ja Kirsi Tirri esittävät kasvatuksen yleisen luonnehdinnan, joka pätee myös varhaiskasvatukseen: ”*kasvatus on päämääräsuuntautunutta, arvoihin sitoutunutta toimintaa, joka toteutuu erityisessä vuorovaikutussuhteessa*” (emts. 64–65; kurssiivi alkutekstissä; vrt. Poulter ym. 2015, 103–104).

Juha Vermasvuoren määritelmä uskontokasvatuksesta on yksinkertainen: ”Uskontokasvatus on perusluonteeltaan uskonnollisen perinteen välittämistä sukupolvelta toiselle. Määrittely edellyttää, että uskontokasvatus on tarkoituksellista ja tavoitteellista toimintaa.” (1987, 10.) Vermasvuoren määritelmässä korostuu uskonnon asema ja merkitys osana kulttuuria, kuten Tairalla ja monella muullakin tutkijalla (vrt. Kallioniemi 2005, 15–16). Määritelmä jättää kuitenkin monia kysymyksiä auki. Esimerkiksi onko uskontokasvatus sama asia kuin uskonnollinen kasvatus? Usein näitä käsitteitä käytetään synonyymisesti, mutta Muhonen ja Tirri haluavat tehdä niiden välille eron:

- - uskontokasvatuksella ymmärretään mihinkään uskonnolliseen tunnustukseen sitoutumatonta kasvatusta ja uskonnollisella kasvatuksella puolestaan kasvatusta, jonka lähtökohdat ovat jossakin tietyssä tunnustuksessa tai perinteessä. Tällöin kristillinen kasvatus nähdään yhtenä uskonnollisen kasvatuksen muotona. (2008, 66; vrt. Petäjä 2008, 122.)

Vaihtoehtoisena ratkaisuna he esittävät, että uskontokasvatus voi olla yläkäsite, joka jakaantuu tunnustukselliseen (eli uskonnolliseen) ja tunnustuksettomaan kasvatukseen ja opetukseen (Muhonen & Tirri 2008, 66).

Itse käytän uskonnollisen kasvatuksen ja uskontokasvatuksen käsitteitä opinnäytteessäni synonyymisesti. Ylipäättään suhtaudun skeptisesti täysin tunnustuksettoman uskontokasvatuksen mahdollisuuteen (ks. Hokkanen 2014, 175–177). Tokikaan suomalainen uskonnonopetus tai uskontokasvatus ei ole enää pitkään aikaan ollut *teologisesti* tunnustuksellista.³ Teologisesti tunnust-

³Eduskunnan perustuslakivaliokunta linjasi jo 1980-luvulla tunnustuksellisuuden uskonnon harjoittamiseksi. Puolestaan perustuslain mukaan ketään ei voida velvoittaa omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen. Täten tunnustuksellinen uskonnonopetus voi potentiaalisesti olla perustuslain vastaista. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 459.) Luterilaisen enemmistöuskonnon kohdalla tunnustukseton uskonnonopetus on pitkän historiallisen prosessin tulos, jota nykypäivänä pidetään normaalina käytäntönä. Vähemmistöuskontojen kohdalla tunnustukseton uskonnonopetus saattaa sen sijaan olla ristiriitainen käsite. ”Vaikka oman uskonnon opetus juridisesti on samanlaista

tuksellisessa opetuksessa ja kasvatuksessa pyrkimyksenä on sitouttaa opetuksen tai kasvatuksen kohde tietyn uskonnollisen yhteisön oppiin ja uskontunnustukseen eli sen tunnustavaksi jäseneksi. Sen sijaan uskonnonopetus ja uskontokasvatus voidaan hahmottaa *pedagogisesti* tunnustukselliseksi: yksilön uskonnollinen elämä kehittyy aina jonkun tietyn tradition pohjalta, ja tuo traditio, joka on yleensä samalla myös yksilön kotitausta, on luonteva lähtökohta katsomukselliselle kasvatukselle ja opetukselle. (Hokkanen 2014, 160–161.)

Edellisen pohjalta ei ole olemassa mitään ideologisesti⁴ neutraalia, täysin objektiivista uskontokasvatusta (tai -tietoa, kuten sitä perusopetuksen yhteydessä usein kutsutaan). Uskontokasvatus lähtee aina liikkeelle jostakin uskonnollisesta traditiosta. Todellisuutta ei voi hahmottaa tyhjiössä, vaan aina jonkun viitekehyksen kautta. Länsimaissa nämä viitekehykset ovat useimmiten eksplisiittisesti tai implisiittisesti kristillisiä tai ainakin kristinuskosta vaikutteita saaneita. (Ks. Komulainen 2008a, 32; 2008b, 94–95; vrt. Poulter ym. 2015.)

Kun tässä työssä käytän käsitettä uskontokasvatus, viitataan sillä yhteiskunnan (varhais)kasvatusjärjestelmän osaan, jonka tehtävänä on ”kulttuurisen, uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen tarjoaminen” (Petäjä 2008, 122; vrt. Seppo 2008, 117). Alle 12-vuotiaan lapsen kohdalla hänen uskonto- tai katsomuskasvatuksestaan päättää hänen huoltajansa⁵ (Seppo 2008, 114–115, 117). Käytännössä varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen lähtökohtana on useimmiten lapsen perheen oma uskonnollinen traditio. ”Oman uskonnon” mukainen kasvatus on pedagogisesti tunnustuksellista ja potentiaalisesti segregoivaa. Jos esimerkiksi päiväkodin lapsiryhmässä lapset kuuluvat kahteen eri uskonnolliseen yhdyskuntaan, he eivät voi osallistua kaikki yhdessä *oman* uskontonsa mukaiseen kasvatukseen. Sen sijaan uskontokasvatus jakaantuu eri uskonto- ja tunnustuskuntien mukaisesti esimerkiksi luterilaiseen, katoliseen, islamilaiseen tai bahá’í -uskon uskontokasvatukseen.

Jos lapsi ei kuulu mihinkään uskonnolliseen yhteisöön, hänellä on oikeus saada vastaavanlaista katsomuskasvatusta (vrt. Huttunen 2015). Katsomuskasvatus tarkoittaa tässä katsomuksellisesti yleissivistävää, lapsen elämänskysymyksiä ja katsomuksellisia kysymyksiä käsittelevää kasvatusta, joka lähenee perusopetuksen elämänskatsomustietoa. Toisin kuin uskontokasvatus, se ei

kaikissa opetettavissa uskonnoissa, ajatus tunnustuksettomasta oman uskonnon opetuksesta ei kuitenkaan välttämättä istu esimerkiksi katolisuuden tai ortodoksisuuden opetukseen, jossa uskonto ymmärretään olennaiseksi osaksi jokapäiväistä elämää” (emts. 461; vrt. Metso 2015, 245–246).

⁴ Ideologialle on tunnetusti annettu kymmeniä erilaisia määritelmiä, alkaen marxilaisesta ”vääristä tietoisuudesta”. Itse tukeudun Fairclough’n kriittiseen määritelmään ideologiasta vallankäytön muotona: ”Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation” (2003, 9; vrt. van Dijk 1997, 29).

⁵ Uskonnonvapauslain (2003) mukaan huoltajat päättävät aina alle 12-vuotiaan lapsen uskonnollisesta asemasta. He voivat täten liittää lapsen myös sellaiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan, johon he eivät itse kuulu – tai päinvastoin. Täten esimerkiksi luterilaisten vanhempien lapsi voidaan jättää liittämättä mihinkään uskonnolliseen yhteisöön. (Seppo 2008, 115.) ”Oman uskonnon” käsitteen ongelmallisuudesta ks. esim. Pihlström 2015, 176–177.

pohjautu mihinkään tiettyyn katsomukseen, vaan siinä on aineksia muun muassa filosofiasta ja uskontotieteestä. Eettinen kasvatusta on puolestaan lähellä niin uskonto- kuin katsomuskasvatusta, koska siinäkin käsitellään arvoja, moraalia ja lapselle tärkeitä elämäntietämyksiä. Vaikka etiikalla on tärkeä rooli useimmissa uskomusjärjestelmissä, etiikka ei suinkaan aina kytkeydy uskonnolliseen viitekehykseen. Karkeasti sanottuna on olemassa etiikkaa ilman uskontoa, mutta ei uskontoa ilman etiikkaa. (Ks. Pihlström 2015, 178.) Lisäksi etiikalla ja uskontokasvatuksella on omat taustatieteensä: edellisellä lähinnä käytännöllinen filosofia ja siinä erityisesti etiikka, jälkimmäisellä teologiset tieteet ja uskontotiede (ks. Vienola 2011, 162–163; Kallioniemi 2003a, 39). Siksi valtakunnallisissa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* eli Vasussa eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio on erotettu toisistaan⁶ (Vasu 2005, 28–29). Näin ollen en määrittele eettistä kasvatusta uskontokasvatuksen vieruskäsitteeksi.

Käsitteiden moninaisesta pedagogisesta käytöstä kertoo se, että esimerkiksi *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2010) katsomus mielletään yläkäsitteeksi, joka jakaantuu kaikille yhteiseen kulttuuriseen katsomuskasvatukseen ja vaihtoehtoisesti joko uskontokasvatukseen tai elämäntietokasvatukseen (EOPS 2010, 14–15). Toisaalta uusissa vuoden 2014 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* katsomuskasvatukseen sisältyvät ”uskonnot ja katsomukset” (EOPS 2014, 25); toisaalla asiakirjassa puhutaan myös uskonnoista ja *muista* katsomuksista (emts. 24). Myös perusopetuksessa on jo pitkään puhuttu katsomusaineista, joihin sisältyy niin oman uskonnon opetus kuin elämäntietokasvatusta, joista jommankumman opetukseen oppilas osallistuu (Huttunen 2015). Katsomus on täten yläkäsite, jonka alle mahtuvat niin uskonnot kuin muunkinlaiset elämän- ja maailmankatsomukset. Ne kaikki viittaavat pysyviin ontologisiin ja eettisiin käsityksiin ihmisestä, elämästä ja maailmasta. Niissä ei ole kyse pelkästä tiedosta, vaan elämänfilosofiasta, jonka perusteella todellisuutta merkityksellistetään. (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 4.)

Tässä tutkielmassa ymmärrän katsomuksen pedagogiseksi yläkäsitteeksi. Sen alakäsitteet uskonto- ja katsomuskasvatuksen määrittelyn toistensa vieruskäsitteiksi *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* tavoin. Käytännössä suomalaisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatusta on pitkään ollut kristillistä, tarkemmin sanottuna luterilaista uskontokasvatusta. Sitä ei kuitenkaan saa sekoittaa kastekasvatukseen tai -opetukseen, joka on teologisesti tunnustuksellista ja kuuluu kristinuskon mukaan lapsen kodille ja seurakunnalle (ks. Petäjä 2008, 122). Vaikka kastekasvatusta oli

⁶ Näistä etiikan ja uskonnon perustavanlaatuisista eroista huolimatta perusopetuksessa etiikka on myös uudessa opetussuunnitelmassa sisällytetty osaksi katsomusaineita eli uskontoa ja sille vaihtoehtoista elämäntietokasvatusta (EOPS 2014, 134).

aiemmin oleellinen osa lastentarhatraditiota, nykyinen uskontokasvatus on etääntynyt siitä varsin kauas (ks. luku 3.1).

2.2 Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus tieteenalana ja tutkimusalueena

Opinnäytteeni kuuluu kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen, alaan. Varhaiskasvatustieteen tutkimuskohteena on varhaiskasvatus, joka useimmiten mielletään alle kouluikäisten lasten kasvatukseksi. Tieteenalana se on nuori, ja se liikkuu monien eri tieteenalojen – kehityspsykologian, kasvatopsykologian, sosiaalipsykologian, sosiologian, sosiaalipolitiikan jne. – rajapinnoilla. (Nummenmaa 2011, 16; Härkönen 2002.) Teoreettisena kontekstinani toimii paitsi tämä dynaaminen varhaiskasvatuksen tieteenala ja tutkimusalue, myös uskonnonpedagogiikka ja erityisesti uskonnon didaktiikka. Uskonnonpedagogiikan ja uskonnon didaktiikan kautta työni teoreettinen konteksti laajenee teologian ja uskontotieteen puolelle. Työssäni yhdistyy siis uskonto ja kasvatus.⁷

Uskonnonpedagogiikka tarkoittaa Vermasvuoren mukaan ytimekkäästi uskontokasvatuksen teoriaa tai uskonnollista kasvatusta tutkivaa tieteenalaa (1987, 16). Uskonnonpedagogiikkaa edelsi käytännön tarpeista noussut, lähinnä kirkon kristillistä kasvatusta tutkinut oppiaine kateketiikka, joka oli osa 1800-luvun puolivälissä syntynyttä käytännöllisen teologian alaa. Saksassa syntyi 1800-luvun lopussa uudistusliike, joka kritisoi kateketiikkaa muun muassa dogmaattisesta orientaatiosta ja halusi irrottaa koulun uskonnonopetuksen kirkollisista lähtökohdistaan. Liike paneutui uskonnonopetuksen uudistamiseen psykologiaa ja pedagogiikkaa hyödyntämällä. Tästä uudistuksesta alettiin käyttää termiä uskonnonpedagogiikka, ja se laajeni vähitellen tarkoittamaan kaikkea uskontokasvatusta, tapahtui se sitten koulussa, kirkossa, tai missä instituutiossa tahansa. Suomessa uskonnonpedagogiikka on ollut vuodesta 1969 alkaen teologiseen tiedekuntaan ja käytännöllisen teologian yhteyteen kuuluva itsenäinen tieteenala. Tieteenalana ja tutkimusalueena uskonnonpedagogiikkaa luonnehtii paitsi tasapainoilu kasvatustieteen ja teologian rajapinnoilla, myös käytännönläheisyys ja laaja-alaisuus. Se ei rajoitu kristinuskon kontekstiin, vaan se käsittää myös muiden uskontokuntien mukaisen uskontokasvatuksen. (Ks. emts. 16–17; Kallioniemi & Ubani 2012, 196–197; Seppälä 1998, 9–10.)

Uskonnonpedagogiikan laaja-alaisuudessa on myös omat pulmansa: "Käsitteen ekstension laajetessa sen intensio heikkenee. Uskonnonpedagogiikka oli terminä liian kattava ottamaan huomioon sen osa-alueiden erityispiirteitä, joita varten tarvittiin oma terminologiansa." (Seppälä 1998,

⁷ Toki varhaiskasvatuksen ja yleensä kasvatustieteen kentältä käytän tutkimuksessa apunani myös muuta kuin spesifisti uskontokasvatuksen tutkimusta. Esimerkiksi analysoidessani varhaiskasvatussuunnitelmissa rakentuvia lapsikäisyyksiä hyödynnän lapsuudentutkimusta. Koska analysoin ja tulkiten nimenomaan varhaiskasvatussuunnitelmia, huomioin lisäksi opetussuunnitelmateorioiden tradition.

10–11.) Tämän vuoksi on alettu puhua spesifisti uskonnon (aine)didaktiikasta.⁸ Arto Kallioniemen ja Martin Ubanin mukaan uskonnonpedagogiikka ja uskonnon didaktiikka ovat varsin lähellä toisiaan. He määrittelevät 2000-luvun uskonnon didaktiikan yhteiskunnan kasvatus- ja opetusjärjestelmissä tapahtuvaksi uskontokasvatuksen tutkimukseksi ja opetukseksi. Viimeisen 30 vuoden aikana se on etääntynyt teologiasta ja lähentynyt kasvatustiedettä. Näin uskonnon didaktiikka on uskonto -nimisen koulun oppiaineen ja uskontokasvatus -nimisen varhaiskasvatuksen tiedonalan eli orientaation ainedidaktiikkaa. Tutkimusalue varhaiskasvatuksesta lukioon on hyvin laaja. Keskeistä onkin huomioida ikäkauteen liittyvien uskonnon didaktisten kysymysten omaleimaisuus. (Kallioniemi & Ubani 2012, 197–200.)

Varhaiskasvatuksen uskonnon ainedidaktiikasta Kallioniemi käyttää usein ilmaisuvarhaishasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimus tai pelkkä varhaiskasvatuksen uskontokasvatus (ks. 2001a, 43; vrt. Kallioniemi & Ubani 2012, 198–199). Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus on monitieteinen ala: "Se voidaan tieteenalana liittää - - kasvatus-psykologis-sosiaalis-perinnetieteellisen ja teologis-uskontotieteellisen monitieteelliseen viitekehykseen" (Kallioniemi 2003a, 94). Täten varhaiskasvatuksen uskontokasvatus antaa tieteenalana ja tutkimusalueena mahdollisuuden moniin erilaisiin lähestymistapoihin ja tutkimusparadigmoihin (emts. 94). Tutkimuskysymys ratkaisee, sijoittuuko yksittäinen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimus enemmän teologis-uskontotieteelliseen vai kasvatustieteelliseen paradigmaan (Kallioniemi & Ubani 2012, 199). Tutkielmassani varhaiskasvatuksen konteksti on aineiston ja tutkimuskysymysten kautta etualalla teologisiin sisältökysymyksiin nähden.

Seurailen yleistä jaottelua uskonnonpedagogiikan tutkimusalueista Kallioniemi esittää varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimuksen päätutkimusalueet.⁹ Ne ovat:

1. *varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen filosofiset ja tieteenteoreettiset kysymykset*
 2. *varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen historia*
 3. *varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen psykologia*
 4. *varhaiskasvatuksen uskonnon didaktiikka*
 5. *varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen sosiologia*
 6. *vertailevan eli komparatiivisen uskontokasvatuksen kysymykset*
 7. *kodin uskontokasvatus*
- (2003a, 94, 96–97; kurssiivi alkutekstissä; vrt. Kallioniemi 2001a, 44–45).

⁸ Didaktiikka on tässä yhteydessä ymmärrettävä arkikielessä yleistä "opetusoppia" laajemmassa merkityksessä. Jarkko Seppälän sanoin didaktiikalla "tarkoitetaan teoriaa, oppia tai tieteenalaa, jonka kohteena voi olla opetus ja oppiminen, opetussuunnitelma ja sivistyssisältö (*Bildungsinhalte*), opetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisältö ja menetelmät tai oppimisen ohjaus" (1998, 9). Suomessa uskonnon didaktiikka tosin pitkään miellettiin uskonnonpedagogiikalle alisteiseksi ja sitä kapeammaksi tieteenalaksi.

⁹ Vuonna 2012 Kallioniemi ja Ubani luettelevat suomalaisen uskonnon didaktisen tradition keskeiset tutkimusalueet lähes samalla tavoin. Kodin uskontokasvatus ei tosin kuulu tähän yleiseen luetteloon; sen sijaan siihen on otettu mukaan omina alueinaan "uskontokasvatuksen opetussuunnitelmien tutkimus" ja "käytännön uskontokasvatuksen didaktiikkaan ja metodologiaan liittyvät tutkimukset". (2012, 207–208.)

Ensimmäiseen osa-alueeseen ”kuuluvat muun muassa kasvatuksen lähtökohdat, arvopohja, ihmis-käsitys, kysymys uskon ja kasvatuksen suhteesta, kasvatuksen tavoitteet ja niiden suhde kasvatuk-sen lähtökohtiin sekä maailmankatsomukselliseen perustaan” (Kallioniemi 2001a, 44). Tutkielmani on aineistonsa välityksellä laskettavissa ensimmäiseen kategoriaan, sillä onhan varhaiskasvatus-suunnitelmissa kyse kaikista edellä luetelluista seikoista.

Toisaalta työni kuuluu eittämättä myös neljänteen kategoriaan eli varhaiskasvatuksen uskon-non didaktiikkaan. Siihen ”kuuluvat muun muassa uskontokasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen tutkimus, mutta myös uskontokasvatuksen käytännön didaktinen ja metodiikkaan liittyvä tutki-mus” (emts. 44). Varhaiskasvatussuunnitelmathan ovat nimensä mukaisesti varhaiskasvatuksen suunnittelua, ja sitä yksityiskohtaisempaa mitä ”alemmalle” tasolla suunnitelmajärjestelmässä siirrytään. Didaktiikka ei liioin ole pelkästään deskriptiivistä, vaan myös normatiivista, sillä se voi tutkimuksen pohjalta antaa ohjeita opetuksen käytännön suunnitteluun ja toteutukseen (Seppälä 1998, 9). Tällainen funktio on myös opinnäytteelläni.

Uskontokasvatuksen pedagogista lähtökohtaa on brittiläisessä uskonnon didaktiikassa lähes-tytty kolmelta eri suunnalta, mikä malli sopii suomalaiseenkin toimintaympäristöön. Keskeistä voi olla joko oppia uskonto, oppia uskontoa ja/tai oppia uskonnosta. *Oppia uskonto* tarkoittaa kasva-tusta, jossa uskonnollista traditiota tarkastellaan ikään kuin sisältäpäin sen itseymmärryksen valos-sa. Tehtävänä on tietyn uskonnon opettaminen ja tavoitteena lapsen kokonaisvaltainen sitouttami-nen siihen. Nykyään tällainen teologisesti tunnustuksellinen opetus mielletään ensisijaisesti van-hempien ja uskonnollisten yhteisöjen kuten kirkon tehtäväksi. *Oppia uskontoa* puolestaan viittaa ulkopuoliseen, usein uskontotieteelliseen lähestymistapaan, jolloin opetuksen tavoitteena on tarjota mahdollisimman puolueetonta tietoa eri uskonnoista ja katsomuksista. Tällainen kaikille yhteinen uskontotiedon opetus on saanut viime vuosina mediassa paljon kannatusta peruskoulun uskonnon opetuksen tulevaisuudesta puhuttaessa. Uusissa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (=POPS) uskonnonopetus rakentuu kuitenkin yhä perusopetuslain mukaisesti oppilaan oman us-konnon varaan (2014, 144). Vihdoin *oppia uskonnosta* painottaa lähtökohtanaan lapsen omaa elämys- ja kokemusmaailmaa. Siinä tarkastellaan uskontokasvatuksen yksilöllistä merkitystä lapselle. Tarkoituksena on tukea lapsen moraalista, henkistä ja hengellistä kasvua, jolloin lähtö-kohtana on yleensä lapsen oma katsomuksellinen tausta. Historiallisesti suomalaisessa varhaiskas-vatuksen uskontokasvatuksessa painopiste on vaihdellut näiden kolmen tarkastelukulman välillä. (Halme & Vataja 2011, 48–49; Kallioniemi 2005, 25–26; Vermasvuori 1987, 11.)

2.3 Aiempaa uskontokasvatukseen liittyvää varhaiskasvatuksen tutkimusta

Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimus oli Suomessa pitkään vähäistä joitakin 1970-luvulla tehtyjä kartoituksia ja kasvatustieteellisiä seminaariesitelmiä lukuun ottamatta (ks. Malkavaara 1983, 15). Poikkeus on kuitenkin uskontokasvatuksen psykologia, jota Suomessa on tutkittu varsin paljon muun muassa professori Kalevi Tammisen johdolla. Näissä tutkimuksissa kohteena ovat olleet myös varhaiskasvatusikäiset lapset. (Kallioniemi 2001a, 45.) Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen toteuttamisesta ensimmäinen laajempi akateeminen tutkimus on Kaisa Hälisen väitöskirja *Huoltajien käsityksiä 3–6 -vuotiaiden lasten uskontokasvatuksesta päiväkodissa tarkasteltuna Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980:31) sitä koskevien esitysten näkökulmasta* (1981). Siinä huoltajat pitävät uskontokasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena lapsen turvallisuuden tunnetta uskonnollisten kysymysten yhteydessä. Uskontokasvatuksen sisällöksi enemmistö vanhemmista toivoo kristilliseen kulttuuriin kuuluvia perinteisiä tapoja, mutta ei välttämättä aamuhartauksia ja *Raamatun* kertomusten käsittelyä. (Hälinen 1981, 153–154.) Merkittävä uskontokasvatuksen teoreettisia kysymyksiä luotaava 1980-luvun tutkimus on puolestaan Vuokko Malkavaaran pro gradu -tutkielma (1983) uskontokasvatuksen asemasta päivähoidon kasvatustavoitteiden määrittelyssä vuosina 1974–1980. Tultaessa 1990-luvulle varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimus vilkastui hieman etenkin varhaiskasvatuksen toteutusta käsittelevien tutkimusten osalta (ks. Kallioniemi 2001a, 46). Tässä mainittakoon esimerkiksi Eila Tiihosen teos *Esiluokkalaisten eettiseen ja uskontokasvatukseen liittyvän toiminnan kartoitus* (1990) ja Päivi Hilskan opinnäyte *Lastentarhanopettajien uskonnollisen kasvatuksen intentiot* (1995).

Vielä vuonna 2001 Kallioniemi, joka itse on alan keskeisimpiä tutkijoita Suomessa, valitsee varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimuksen vähyyttä varsinkin filosofisten ja tieteen-teoreettisten kysymysten osalta (2001a, 45–46; vrt. 2003a, 97–98). ”Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus tarvitsee tällä hetkellä voimakkaasti tutkimusta” (2001a, 51), hän toteaa. Ajankohtaisiksi uskontokasvatuksen tutkimushaasteiksi hän nimeää 1) varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen ja monikulttuurisuuden; 2) kotien uskontokasvatuksen; 3) uskontokasvatuksen osana lastentarhanopettajan koulutusta ja 4) pastoraaliteologian annin varhaiskasvatuksen uskontokasvatukselle¹⁰ (2001a, 47–51).

¹⁰ Kiinnostavasti kaksi vuotta myöhemmin eli vuonna 2003 Kallioniemi listaa varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen haasteet sisällöllisesti hyvin erilaisiksi. Haasteet ovat: 1. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen opetussuunnitelmiin liittyvä tutkimus ja kehittämistoiminta, 2. Spirituaaliteettikasvatukseen ja sen soveltamismahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksessa liittyvä tutkimus, 3. Kansalaiskasvatukseen (citizenship education) ja sen soveltamismahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksessa liittyvä tutkimus sekä 4. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksessa tapahtuvien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkimus (2003a, 98). Haasteet ovat selvästi aiempaa teologisempia ja filosofisempia, ja niiden julkistamisen jälkeisinä kymmenenä vuotena niiden tiimoilta ei ole tullut paljonkaan tutkimusta toista kohtaa eli

Näistä tutkimushaasteista kaikkia on viimeisen 15 vuoden aikana tutkittu Suomessa ainakin jonkin verran, jos ammattikorkeakoulujen opinnäytteetkin lasketaan mukaan. Alan tutkimusta on vauhdittanut muun muassa vuodesta 2000 asti parin vuoden välein järjestetty uskontokasvatuksen symposium, jonka pohjalta on julkaistu useita artikkelikokoelmia, viimeisimpänä niistä *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (2015). Suosituin aihepiiri Kallioniemen listalta on ollut ensimmäinen, jonka piiriin suuri osa *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* -teoksenkin artikkeleista kuuluu. Lisäksi monikulttuurisuuden tematiikka on poikinnut muun muassa Katjamaria Halmeen ja Anita Vatajan teoksen *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus* (2011), Heini Paavolan ja Mirja-Tytti Talibin teoksen *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa* (2010), artikkelikokoelman *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa* (2005), useita yksittäisiä artikkeleita (esim. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010; 2012; Hilska 2003), opinnäytteitä (Lamminmäki-Vartia 2010; Hilska 2008) ja helsinkiläisen *Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa* (MUCCA) -hankkeen (Kuusisto 2010). Näissä kaikissa käsitellään ainakin jonkin verran monikulttuurisuuden ja uskonto- ja katsomuskasvatuksen kohtaamisia.

Kallioniemen nimeämistä muista tutkimushaasteista kotien uskontokasvatuksesta ja lastentarhanopettajien koulutuksen uskonnon didaktiikasta on puolestaan tehty pääsääntöisesti opinnäytteitä. Pastoraaliteologinen, lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia korostava näkökulma on sen sijaan esillä monissa *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto* -artikkelikokoelman (2010) teksteissä, kuten myös Lasse Halmeen teoksessa *Lapsen parhaaksi. Uskontokasvatus kokonaisvaltaisen ihmiskuvan valossa* (2010) ja tuoreessa *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* -artikkelikokoelmassa. Kallioniemen listan ulkopuolelta mainittakoon suomalaisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen monipolvista historiaa luotaava Eeva Sisko Vaalgamaan väitöskirja *Lasten ahdistamista vai olennainen osa suomalaista kasvatusta? Uskonnollisen kasvatuksen hyväksyminen osaksi päiväkotien toimintaa* (2003). Kokoavasti voikin todeta, että varhaiskasvatuksen tutkimustradition jatkuvasti vahvistuessa myös uskontokasvatuksen tutkimus on parina viime vuosikymmenenä voimakkaasti lisääntynyt erityisesti yhdistettynä monikulttuurisuuteen liittyvään problematiikkaan.

Toinen suosittu tutkimusaihepiiri on varhaiskasvatuksen tutkijoille löytynyt varhaiskasvatussuunnitelmista, joita on siis Suomessa nykymuodossaan tuotettu vuodesta 2003 lähtien (vrt. *Varhaiskasvatus vuoteen 2020* 2008, 59). Kuitenkin jo sitä ennen suomalaista päivähoitojärjestelmää ohjattiin monien eri asiakirjojen avulla ja kautta. Eeva-Leena Onnismaan väitöskirja *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999* (2010) käsittelee juuri aikaa ennen vasuja.

spiritualiteettikasvatuksen tutkimusta lukuun ottamatta. Siksi nostan vuoden 2001 haasteet leipätekstissä esille, vaikka itsessään tämä tutkielma vastaakin vuoden 2003 ensimmäiseen haasteeseen.

Vasut puolestaan ovat kiinnostaneet niin tutkijoita (esim. Lindberg 2014; Alila 2013; Alasuutari 2010; Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007; Rautio 2005) kuin opiskelijoita. Suunnitelmista nousee hyvinkin erilaisia tutkimusongelmia kasvatuskumppanuudesta kasvatustieteeseen. Vasuissa rakentuvaa uskonto- ja katsomuskasvatusta ei liene aiemmin tutkittu, toisin kuin esiopetussuunnitelmien eettistä ja katsomuksellista kasvatusta (ks. Kallioniemi 2003b; 2001b). Tutkielmassani yhdistyvät varhaiskasvatus, uskonto- ja katsomuskasvatus, uskonnon didaktiikka, varhaiskasvatussuunnitelmat ja tutkimusmenetelmänä kriittinen diskurssianalyysi. Tällaisena yhdistelmänä opinnäytteeni lienee ensimmäinen laatuaan.

2.4 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmajärjestelmä

2.4.1 Varhaiskasvatuksen hallinnon historiallista taustaa

Yhteiskunnan tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut ovat lakisääteistä toimintaa, jota koulussa järjestettävää esiopetusta lukuun ottamatta Suomessa säätelee ja määrittää tällä hetkellä muun muassa laki lasten päivähoitosta, asetus lasten päivähoitosta, laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista sekä laki yksityisistä sosiaalipalveluista (Pekuri 2014, 22–26; Nummenmaa ym. 2007, 11–12). Vasta vuoden 1973 päivähoitolain myötä voidaan nykyisen muotoisen päivähoitojärjestelmän Suomessa todella syntyneen (Alila & Kinos 2014, 8). Laki on jo runsaat 40 vuotta vanha, ja sitä on vuosien saatossa täydennetty ja täsmennetty useasti, kesään 2012 mennessä peräti 55 kertaa (emts. 12). Lakitekstin luonteeseen kuuluu aina tietty väljyys, yleisluonteisuus ja tulkinnanvaraisuus, ja siten päivähoitolain rinnalle on tarvittu hallinnollista ohjausta (vrt. Nummenmaa ym. 2007, 11–12).

Vielä 1970-luvulla suomalaista päivähoitoa ohjattiin tiukasti ja hierarkkisesti valtionhallinnon normiohjauksessa ja sen rinnalla resurssiohjauksessa, jossa valtio ”ohjasi ja kohdensi resursseja palvelujärjestelmän rakentamiseen ja päivähoitopaikkojen määrälliseen lisäämiseen” (Alila & Kinos 2014, 9). Normiohjauksen, jota toteutettiin Sosiaalihuollon yleiskirjeiden ja oppaiden kautta, kausi jatkui 1990-luvulle saakka (emts. 10). Asiakirjat antoivat siten suuntaa varhaiskasvatuksen pedagogiselle ajattelulle ja suunnittelulle, mutta niiden ohjausvaikutus jäi kuitenkin verrattain vähäiseksi (ks. Nummenmaa ym. 2007, 15–16). Marjatta Kallialan mukaan päivähoitolain myötä Suomessa luovuttiin asteittain perinteisestä fröbelläisestä lastentarhapedagogiikasta, mutta tilalle ei tullut uutta ”päiväkotipedagogiikkaa”, vaan eräänlainen tekemättömyyden kulttuuri. Päivähoitopalvelujen ohjauksen puute ja jäsentymätön pedagoginen sisältö johti niiden laadun ja sisältöjen suureen vaihteluun jopa yhden päiväkodin sisällä, päivähoitoyksiköiden ja kuntien väli-

sistä eroista puhumattakaan. (Ks. Kalliala 2001, 173–174.) Tämä puolestaan asetti lapset eriarvoiseen asemaan. Tässä pedagogisesti vakiintumattomassa tilanteessa päivähoidon kentällä nousi tarve varhaiskasvatuksen sisällölliselle kehittämiselle ja lähempää kenttää tulevalle ohjaukselle.

”Normiohjaus purkautui 1990-luvun alussa keskusvirastojen lakkautuksen ja valtionosuusuudistuksen yhteydessä, ja kunnille tuli enemmän autonomiaa toteuttaa toimintojaan” (*Varhaiskasvatus vuoteen 2020* 2008, 44). Tilalle tuli kunnallista autonomiaa korostava informaatio-ohjaus eli tiedolla ohjaaminen, jonka alku sijoitetaan usein vuoteen 1993. Varhaiskasvatuksen piirissä informaatio-ohjausta oli toteuttamassa esimerkiksi Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes), joka perustettiin vuonna 1992. Varhaiskasvatusta kehitettiin erilaisten laatuhankeiden avulla. Vuosikymmen ja vuosituhat päättyi varhaiskasvatustyöryhmän raporttiin, joka vuonna 1999 antoi yhteenvedon päivähoidon kehityksestä menneellä vuosikymmenellä ja toisaalta antoi myös suuntaviivoja 2000-luvun varhaiskasvatuspolitiikalle. (Emts. 45; Alila & Kinos 2014, 9–10.)

Eräänlaisena kulminaatiopisteenä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi voidaan pitää varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön ryhtymistä ensimmäistä kertaa suomalaisen päivähoidon ja varhaiskasvatuksen historiassa.¹¹ Valtioneuvoston valtakunnallisia varhaiskasvatuksen linjauksia käsittelevässä periaatepäätöksessä (2002) Stakesille annettiin tehtäväksi valtakunnallisten varhaiskasvatuksen perusteiden laatiminen. Varhaiskasvatuksen sisällöllistä ohjausta ja toiminnan kehittämistä varten luotu suositustasoinen puiteasiakirja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* valmistui vuonna 2003. Asiakirjan saaman palautteen pohjalta julkaistiin tarkistettu versio kahta vuotta myöhemmin vuonna 2005. (Vasu 2005; Kahiluoto & Alila 2014, 40.) Kirsi Alilan ja Jarmo Kinoksen mukaan Vasu ei enää edusta informaatio-ohjauksen aikakautta, vaan ohjelmaohjaamisen vaihetta. Sen voidaan katsoa alkaneen vuonna 2003. Siinä varhaiskasvatusta ja yleensäkin yhteiskunnallisia palveluita kehitetään valtakunnallisten ja seudullisten kehittämisohjelmien ja -hankkeiden kautta. Suomessahan päivähoitojärjestelmä oli hallinnollisesti osa sosiaalihoitoa ja myöhemmin sosiaali- ja terveydenhoitoa alkuvaiheistaan aina vuoteen 2013 saakka, jolloin se siirtyi Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. (Alila & Kinos 2014, 9, 11; *Varhaiskasvatus vuoteen 2020* 2008, 45.) Hallinnonalan muutos ei ole vaikuttanut siihen, että varhaiskasvatuksen ohjaus on edelleenkin pääsääntöisesti ohjelmaohjausta.

¹¹ Taustalla oli tuolloin OECD:n tekemä kansainvälinen arviointi varhaiskasvatuksen toteutumisesta kahdessakymmenessä maassa. Kansainvälisessä vertailussa suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää pidettiin korkeatasoisena esimerkiksi palveluiden saatavuuden ja henkilöstön koulutustason vuoksi. Haasteeksi nähtiin mm. kattavan varhaiskasvatussuunnitelman puuttuminen. (*Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia* 2009, 30–31.)

2.4.2 Varhaiskasvatussuunnitelma opetussuunnitelmana

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja sille alisteisia varhaiskasvatussuunnitelmia voidaan suunnitelmallisuutensa vuoksi pitää koulumaailmasta tutun opetussuunnitelman kaltaisina asiakirjoina. Opetussuunnitelman luonne laaja-alaisena ja monitieteisenä ilmiönä tekee sen määrittelyn liki mahdottomaksi. Täten esimerkiksi Erja Vitikka tyytyy kuvailemaan käsitettä sen kahden keskeisen merkityksen kautta. Opetussuunnitelma ”on yhtäältä opetuksen ohjausdokumentti, jolla on juridis-hallinnollinen luonne, ja toisaalta opettajan työväline, jolloin sillä on myös pedagogiset piirteensä” (2009, 53). Näin ollen yhdestä ja samasta opetussuunnitelmasta voidaan erottaa useita ”variaatioita” opetushallinnon eri tasoilla.

Karkeasti sanottuna opetussuunnitelmassa kerrotaan, mitä oppilaille tulee koulussa opettaa. Siihen kirjataan pedagogiset päämäärät ja tavoitteet, opetussisällöt, opetuksen organisointi ja menetelmät ja vihdoin arviointi ja sen perusteet. (Nummenmaa ym. 2007, 18; Uusitalo & Atjonen 2005, 50–51.) Opetussuunnitelma ei ole objektiivinen totuus koulutuksesta ja kasvatuksesta, vaan heijastuma laatijoidensa ja monenlaisten taustavaikuttajien (lainsäädäntö, historiallinen traditio, keskushallinnon koulutus- ja kasvatust politiikka, perheet jne.) ihmis- ja maailmankuvasta ja niihin sisältyvistä arvoista – ja samalla niiden tuottaja ja ylläpitäjä. ”Opetussuunnitelmaan on valikoitu ne kulttuurin keskeiset sisällöt, joita on pidetty sillä tavalla arvokkaina ja merkittävinä, että ne on tarkoitettu opetettavaksi yleissivistävässä koulutuksessa” (Kallioniemi 2003b, 128). Opetussuunnitelma on aina ideologinen konstruktio, jolla on diskursiivista valtaa. Näin ollen se määrittää esimerkiksi opettajan ja oppilaan välistä valtasuhdetta. Tämän se tekee usein piiloisesti, olemassa olevia valtarakenteita uusintaen. Toisaalta opetussuunnitelma voi käyttää valtaa myös suhteessa opettajaan ohjaten ja kontrolloiden häntä monin eri tavoin. (Törmä 2003a, 109–110.)

Opetussuunnitelmien traditiossa on perinteisesti nähty kaksi eri päälinjaa. Saksalaisessa, J.F. Herbartin didaktiikkaan perustuvassa *Lehrplan* -traditiossa opetussuunnitelma näyttäytyy tiukan oppiainejakoisena ennakkosuunnitelmana, jossa esitetään oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt. *Curriculum* -traditio tulee puolestaan Pohjois-Amerikasta ja perustuu lähinnä John Deweyn käsityksiin opetussuunnitelmasta. Siinä korostetaan opetussuunnitelman eheyttämistä ja oppimisen kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta lapsen kokonaiskehityksen valossa. Suomalaiset perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat olleet jo vuosikymmenten ajan rajankäyntiä ja tasapainoilua näiden kahden tradition, ainejakaisen ja eheytetyn, välillä. (Vitikka 2009, 71–75; Törmä 2003b, 90–91.)

Opetussuunnitelmateoriassa on tapana jäsentää opetussuunnitelman käsitettä jakamalla se kirjoitettuun, toimeenpantuun, toteutuneeseen ja usein myös piilo-opetussuunnitelmaan. Tässä tutkielmassa keskityn kirjoitettuihin varhaiskasvatussuunnitelmiin, mutta viittaen tarvittaessa

esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmiin. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan niitä opetuksen ja kasvatuksen (useimmiten kielteisiä) vaikutuksia, joita ei ole tietoisesti suunniteltu, mutta jotka silti tapahtuvat. (Uusikylä & Atjonen 2005, 55–56; vrt. Kelly 2004, 2–8.)

Vaikka opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelman pohja on yhteinen, suuria erojakin niiden väliltä toki löytyy. Opetussisältöjä ei ole *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* eriytetty oppiaineisiin, vaan siinä puhutaan sisällöllisistä orientaatioista, joita on kaikkiaan kuusi: matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskuntatieteellinen, esteettinen, eettinen ja uskonnolliskatomuksellinen orientaatio (Vasu 2005, 26; vrt. Helimäki 1994). Vasun määritelmän mukaan ”[o]rientaatiot muodostuvat perusolemuksestaan toisistaan eroavista suuntautumis- ja suhtautumistavoista ilmiöihin ja asioihin” (2005, 26n6). Täten ne ovat paremminkin toisiaan täydentäviä erilaisia tilanne- ja ympäristösidonnaisia näkökulmia varhaiskasvatuksen sisältöalueisiin kuin substanssiltaan toisistaan selvästi erottuvia oppiaineita. Liioin koulumaailmasta tuttua lapsen arviointia ja sen perusteita ei Vasusta löydy. (Emts. 26–27.) ”Varhaiskasvatuksessa lapsi ei opiskele eikä suorita eri orientaatioiden sisältöjä tai oppiaineita eikä lapsille aseteta suoriutumisvaatimuksia” (emts. 27).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita voi pitää *curriculum* -henkisenä suunnitelmana, jossa lähtökohtana ovat lapsen elämäntilanteet ja kiinnostuksen kohteet ja keskiössä oppimiskokemukset (ks. Malinen 1985, 17–19; vrt. Autio 2014). Paine oppiainejakoisen opetussuunnitelman toteuttamiseen ei ole varhaiskasvatuksessa vielä niin kova kuin perusopetuksessa ja sen jälkeisissä koulutusasteissa. Toisaalta täytyy todeta, että Opetushallituksen 22.12.2014 hyväksymissä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* lähennyttään *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* käsitystä eheytyyistä oppisisällöistä muun muassa korostamalla laaja-alaista, oppiainerajat ylittävää osaamista (POPS 2014, esim. 14–15, 17–23, 29–31; vrt. Helimäki 1994). Lisäksi uusi POPS korostaa vuosiluokkien 1–2 kohdalla aiempaa enemmän opetuksen eheyttämistä ja leikin, liikunnan, tutkimisen, taiteen ja mielikuvituksen merkitystä koululaiseksi kasvamisen prosessissa. Näin se rakentaa selvemmin jatkumoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kanssa. (POPS 2014, 100–104.) Korostaahan valtakunnallinen Vasukin nimenomaan leikkimistä, liikkumista, tutkimista ja taiteellista ilmaisemista lapselle ominaisina tapoina toimia (Vasu 2005, 20).

Muiden opetussuunnitelmien tavoin varhaiskasvatussuunnitelmat muodostavat hierarkkisen järjestelmän, jonka eri tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Viisiportaisen järjestelmän ylimällä tasolla ovat valtakunnalliset *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Kunta-, yksikkö-, ryhmä- ja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan Vasun asettamissa raameissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa selväsanaisesti ohjeistetaan kuntia laatimaan oma kuntakohtainen varhaiskasvatussuunnitelmansa: ”Kuntien tehtävänä on arvioida varhaiskasvatus-

suunnitelman perusteiden pohjalta kuntansa varhaiskasvatuksen palvelujen toteutumista ja konkretisoida omassa suunnitelmassaan varhaiskasvatuksen sisällöt ja toimintatavat eri toimintamuodoissa" (Vasu 2005, 8). Valtakunnallinen ja kunnallinen varhaiskasvatuksen ohjaus nähdään asiakirjassa prosessimaisena kokonaisuutena (emts. 8). Vasussa annetaan lisäksi varsin tarkat ohjeet siitä, millainen kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tulee olla (emts. 43–45; *Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia* 2009, 31). Yksityiskohtainen luettelo siitä, mitä kaikkia asioita kunnalliseen vasuun tulee sisällyttää, tuottaa vaikutelman Stakesin tarpeesta kontrolloida kunnallisia varhaiskasvatuksen päättäjiä ja toimijoita, vaikka valtionhallinnon normiohjaus purettiinkin jo paljon ennen Vasun laatimista (ks. Alila 2013, 132–133).

Käytännössä lähes kaikki Suomen kunnat – yksin tai jonkun naapurikunnan kanssa yhdessä – ovat ottaneet valtakunnallisen Vasun kehotuksesta vaarin ja laatineet oman kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmansa (ks. Nummenmaa ym. 2007, 12). Kunnallisten vasujen laadinnasta vastaa yleensä moniammatillinen ja eri hallinnonalat ylittävä työryhmä, ja vasun vahvistaa varhaiskasvatuksesta vastaava lautakunta. Hilikka Luttista mukaillen kunnallinen vasu on kunnassa prosessoitu ja työstetty paikallinen tulkinta valtakunnallisesta Vasusta (2010, 45). Tulkinnan ominaisuuksien aste ja painotukset vaihtelevat huomattavasti kunnasta toiseen (ks. emts. 96–97). Esimerkiksi sillä, kuuluuko varhaiskasvatus kunnassa sosiaali- vai opetustoimeen tai muuhun hallinnonalaan, on suuri merkitys varhaiskasvatuksen statuksen, tehtävän, sisältöjen ja tavoitteiden määrittelyssä. Vuonna 2014 varhaiskasvatus kuului opetustoimen hallinnonalaan 240 kunnassa, mikä on 83% kaikista kunnista. (Lahtinen & Selkee 2014, 5). Voidaan olettaa, että näissä kunnissa painotetaan varhaiskasvatuksen pedagogista puolta, mikä näkyy myös niiden varhaiskasvatussuunnitelmissa (vrt. Petäjäniemi & Pokki 2010, 42–43).

Seuraavan varhaiskasvatussuunnitelmajärjestelmän tason muodostavat kunnan sisällä yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Yksikön, kuten päiväkodin, varhaiskasvatussuunnitelma mainitaan myös Vasussa:

Yksikön varhaiskasvatussuunnitelma on kunnan suunnitelmaa yksityiskohtaisempi, ja siinä kuvataan yksikön varhaiskasvatuksen – hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden – lähtökohdat sekä niiden toteutuminen arjen kasvatuskäytännöissä. Siinä kuvataan myös alueen tai yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Myös eri palvelumuotojen tarkennetut tavoitteet kirjataan yksikkökohtaiseen suunnitelmaan. (Vasu 2005, 9; lihavointi alkutekstissä.)

Lisäksi Vasussa todetaan, että kunnan ja yksikön suunnitelmat muodostavat kokonaisuuden ja jatkumon (emts. 9). Vasussa korostetaan myös vanhempien oikeutta vaikuttaa yksikkökohtaisen suunnitelman sisältöön ja arviointiin (emts. 32). Tämän tarkemmin yksikkökohtaisen varhaiskas-

vatussuunnitelman sisältöjä ei linjata tai ohjeisteta, eikä sen merkitystä avata (ks. Nummenmaa ym. 2007, 13, 78). Tämä on kiinnostavaa, sillä käytännössä juuri päiväkotit tai sen yksittäinen ryhmä on ollut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa merkittävä pedagogista suunnittelua määrittävä yksikkö. Kukin päiväkotit ja ryhmä ovat suunnitelleet toimintaansa omalla tavallaan, joten suunnittelussa ja sen toteutuksessa on ollut suuria laatueroja. (Ems. 17–18.) Valtakunnallinen Vasu ei siten ole juuri tuonut tilanteeseen parannusta: ”Kaikkein heikoimmalle ohjeistukselle ja keskustelulle eri suunnittelutasoista on jäänyt yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, vaikka sen voisi olettaa kaikkein keskeisimmin heijastuvan arjen kasvatustoimintaan toimintayksiköissä ja olevan siten varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kannalta keskeinen” (ems. 14). Yhtä kaikki useimmilla suomalaisilla varhaiskasvatusyksiköillä on jonkinlainen yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma.

Seuraavalla varhaiskasvatussuunnitelmien järjestelmän tasolla ovat yksikköjen lapsiryhmäkohtaiset pedagogiset suunnitelmat, joita kutsutaan usein ryhmävasuiksi. Ne jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Alimman tason muodostavat vihdoin lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka nekin jäävät tämän opinnäytteen ulkopuolelle. Toisin kuin yksikkö- ja ryhmävasun kohdalla, lapsen oman vasun laatimiselle *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* antaa selkeät ohjeet (2005, 33–34).

3 SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN USKONTOKASVATUKSEN HISTORIAA

3.1 *Fröbelistä Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöön*

Lastentarhatyön juuret ovat Friedrich Fröbelin romanttishenkisessä, Pestalozzilta, Comeniukselta ja Rousseaulta vaikutteita saaneesta kasvatustilfilosofiassa. Sen perustan muodostavat kristilliset, uskonnolliset ja eettiset arvot. Fröbelin mukaan ihmisellä on kolme keskeistä pyrkimystä: luonnon tutkminen, ihmisen olemuksen tunteminen ja Jumalan ymmärtäminen. Lastentarhatoiminnan tulee tukea kodin kristillistä kasvatustoimintaa. Lapsi syntyy ja hänet pitää kasvattaa *elämänyhteyteen* luonnon, toisten ihmisten ja ennen kaikkea Jumalan kanssa. Fröbeliläisessä lastentarhassa uskontoa ei mielletä erilliseksi kasvatuksen osa-alueeksi, vaan kristinusko läpäisee kaiken kasvatustoiminnan ollen sen alfa ja omega. Kyseessä on siis äärimmäinen muoto *oppia uskonto* -didaktiikasta. Täten termi ”uskontokasvatus” on fröbeliläisessä kontekstissa vieras. (Vaalgamaa 2003, 40–41; Saarinen 2001, 6–8; Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 12.)

Fröbelin ajatuksia toivat Suomeen Uno Cygnaeus, Hanna Rothman ja Elisabeth Alander. Cygnaeus perusti Jyväskylän opettajaseminaarin yhteyteen vuonna 1863 lastentarhan ja -seimen senaatin kansakoulua varten asetetun komitean vastustuksesta huolimatta (Hyyrö 2006, 20–21n20, 22). Lastentarhatoiminta jäi kuitenkin lyhytaikaiseksi 1860-luvulla. Rothmanin ja Alanderin vuonna 1888 perustamaa kansanlastentarhaa, Helsingin Fröbel -laitosta, pidetäänkin varsinaisesti suomalaisen päivähoitoinstituution lähtölaukauksena. Sen pedagogiikka oli syvästi kristillistä, ja sen toiminnan tavoitteena oli kristillisen perinteen ja uskon välittäminen lapsille lapsenomaisilla tavoilla, kuten *Raamatun* kertomusten esittämisellä ja lauluilla. Vaikka uskonnollisuus läpäisi lastentarhan koko toiminnan, myös erityisiä uskontokasvatuksellisia opetustuokioita oli päiväohjelmassa mukana Uskonto oli kiinteä osa myös lastentarhanopettajien koulutusta, jonka Alander ja Rothman käynnistivät vuonna 1892 Ebeneser -seminaarissa. Tuleviltä opettajilta odotettiin kiinnostusta uskontoon ja eettisiin kysymyksiin. (Kallioniemi 2008, 9–11; Saarinen 2001, 9–12.) Kasvatustoiminnan kristillisyydellä oli myös yhteiskunnan siunaus (Saarinen 2001, 9).

Sekä Rothmanin että Alanderin omat uskonnolliset juuret olivat herätyskristillisissä piireissä. Kummallekin usko oli elämää johdatteleva ja voimaa antava perusta, mutta etenkin Alanderin kohdalla se sai myös ankaria piirteitä. (Meretniemi 2007a, 63; 2007b, 74–75.) Perustajien kristillisen uskontulkinnan voisi kuvitella vaikuttaneen lastentarhan toimintakulttuuriin heidän oman aikakautensa jälkeenkin. Silti Alanderin ja Rothmanin rakennuttaman Ebeneserkodin lastentarhan (1908–1986) entisten lastentarhalaisten muistoissa 1920–1950 -luvulta kristinusko ei näyttäydä ankarana tai käännättävänä. Toki talon ilmapiiri oli vakavan kristillinen, mutta ”[e]i se mitään tyrkyttämistä ollut. (- -) Jeesus ja enkelit oli ne, joita meille tarjottiin. Ei puhuttu vihasesta Jumalasta, eikä helvetistä.” (Niskanen 2007, 100.) Ylipäättään Jenni Niskasen tutkimustaan varten haastatteleminen entisten lastentarhalaisten muistoissa esiintyi vain vähän uskonnollisuutta. Lähinnä mainittiin ruokarukoukset, uskonnolliset laulut ja edellä mainittu vakava ilmapiiri. (Emts. 101.)

Fröbeliläisessä traditiossa eettinen kasvatuskin toteutettiin kristilliseltä pohjalta, evankeliumien eettiseen ohjeistoon nojautuen. Lasten tuli oppia erottamaan oikea ja väärä, kunnioittamaan ja rakastamaan kaikkia ihmisiä ja olemaan rehellisiä ja kiitollisia saamastaan hyvästä. Täten eettinen ja uskonnollinen kasvatus kulkivat rintarinnan muodostaen kristillis-siveellisen kasvatuksen. Päivähoito lastentarhassa määrittyi kasvatukselliseksi tueksi vanhemmille, ja sen tavoitteena oli kasvattaa lapsesta hyvä yhteiskunnan jäsen ja hyvä kristitty. Lapsi nähtiin kasvatuksen kohteeksi, ja kasvattajan tärkein tehtävä oli saattaa hänet Jeesuksen huomaan. Kasvattajan työtä motivoi ennen kaikkea kristillinen lähimmäisenrakkaus. Varsin pitkään, aina 1950-luvun lopulle saakka, lastentarhakasvatuksen kristillistä pohjaa pidettiin itsestään selvyytenä. (Vaalgamaa 2003, 40–41; Saarinen 2001, 11–12, 14–15; Malkavaara 1983, 1, 73.)

Keskustelu uskonnon asemasta suomalaisessa lastentarhainstituutiossa alkoi hiljalleen viritä vasta toisen maailmansodan jälkeen. Yhteiskunnallinen ja poliittinen tilanne – muun muassa maallistuminen, hyvinvointivaltion rakentaminen ja uusvasemmiston nousu – vähensi kirkon vaikutusvaltaa ja merkitystä suomalaisten elämässä ja lisäsi kirkkoa kohtaan esitettyä kritiikkiä. Ylipäättään ”koti, uskonto, isänmaa” -arvopohja joutui 1960-luvulla kovan kritiikin kohteeksi. Tämä ei voinut olla vaikuttamatta lastentarhainstituutioonkin. Varsinkin 1960-luvulla sen kristillinen arvopohja ja uskontokasvatuksen asema päivähoidossa problematisoitui monin eri tavoin. (Vaalgamaa 2003, 25–26, 44–47; Saarinen 2001, 15–20.)

Käytännössä lastentarhojen uskonnollinen kasvatustoiminta lienee kuitenkin jatkunut muutospaineista huolimatta useimmissa päivähoitoyksiköissä sisällöllisesti lähes ennallaan aina 1970-luvun alkupuolelle saakka, vaikka tarkkoja tutkimustietoja asiasta ei ole (Lamminmäki-Vartia 2010, 8; Vaalgamaa 2003, 41–42). Aamuhartaudet ja ruokarukoukset kuuluivat vielä 1970-luvun alussa lastentarhojen tavanomaiseen toimintaan, vaikka toisaalta oli myös yksittäisiä lastentarhan-

opettajia, jotka eivät halunneet toteuttaa uskontokasvatusta (Vaalgamaa 2003, 42). Syynä uskontokasvatuksen muuttumattomuudelle voidaan pitää lastentarhojen vähäisestä määrästä johtuvaa homogeenistä traditiota: perimätieto siirtyi suullisena opettajasukupolvelta toiselle. Vuonna 1940 Suomessa oli päivähoidon piirissä 7000–8000 lasta, kun vuonna 1975 päivähoitopaikkoja oli jo 82 500. (Ks. Kallioniemi 2008, 10–11.)

Päivähoitolain voimaan astuminen vuonna 1973 merkitsi suomalaisen päivähoitojärjestelmän syntymistä. Laki velvoitti valtion ja kunnat huolehtimaan päivähoitopaikkojen – päiväkodissa, perhepäivähoidossa ja leikkitoiminnassa – saatavuudesta ja rakentamaan päivähoidosta yleisen sosiaalipalvelujärjestelmän. Kyseessä oli niin sanottu puitelaki, joka ei sisältänyt mitään säädöksiä toiminnan pedagogisista tavoitteista, joten laki jätti kasvattajille paljon vapauksia päivähoidon toiminnan suunnittelun ja toteutuksen suhteen. Ainoana ohjenuorana oli lakiin kirjoitettu lapsen kehityksen ja oppimismahdollisuuksien edistäminen. Käytännössä lain voimaantulo merkitsi vähitäistä irrottautumista fröbeliläisestä lastentarhapedagogiikasta kohti selkiintymätöntä uutta pedagogiikkaa. Lain henki oli vahvasti hoidollinen ja sosiaalihuollollinen, mikä osaltaan oli näivettämässä päivähoidon pedagogiikkaa. (Alila & Kinos 2014, 12; Vaalgamaa 2003, 34–35, 67).

Lain myötä alkoi yhteiskuntapoliittinen keskustelu päivähoidon kasvatustavoitteista. Päivähoidon rakenteet oli jo kirjattu lakiin; nyt haluttiin määritellä rakenteiden sisältö eli kasvatus. Näin tehtiinkin: vuonna 1974 laadittiin kaksi virallista päivähoidon muistiot, *Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö* ja *Päivähoidon kasvatustavoitteita koskeva alustava muistio*. Uskontokasvatuksesta kummassakin asiakirjassa todetaan, että vanhemmilla on oikeus päättää lapsensa uskontokasvatuksesta. Päivähoidossa lapsen uskontoa koskeviin kysymyksiin tulee vastata lapsen ikätason mukaisesti, ja uskontoon liittyviä asioita tulee käsitellä siltä osin kuin ne kuuluvat lapsen sosiaaliseen todellisuuteen (esim. juhlapäivät). Varsinaisia uskontokasvatuksen tavoitteita kummassakaan asiakirjassa ei esitetty. Täten fröbeliläisen lastentarhakasvatuksen kulmakivi, kristinusko, jätettiin nyt marginaaliin. Mietinnön ja muistion myötä evankelis-luterilainen kirkko heräsi puolustamaan päivähoidon uskontokasvatusta. Kirkon kasvatusasiain keskus antoi kummas-takin asiakirjasta erillisen lausunnon. Siinä se halusi nostaa uskontokasvatuksen omaksi, eettisestä kasvatuksesta itsenäiseksi tavoitealueekseen yhtäältä kristinuskon sosiokulttuurisen merkityksen ja aseman vuoksi ja toisaalta lapsen kokonaispersoonallisuuden monipuolisen kehittämisen takia. (Vaalgamaa 2003, 56, 68–72, 76–80, 84–85, 105; vrt. Malkavaara 1983, 16–37.)

Kirkko ei suinkaan ollut ainoa taho, joka halusi keskustella päivähoidon kasvatuksen sisäl-löstä yleensä ja erityisesti uskontokasvatuksesta. Julkisessa keskustelussa ääripäinä olivat yhtäältä perinteisen kasteopetuksen jatkumista päivähoidossa kannattavat ”tosikristityt” ja toisaalta vapaa-ajattelijat, jotka halusivat karsia uskontokasvatuksen päivähoidosta kokonaan. Väliin jäivät maltil-

lisemmat tahot, jotka kannattivat lapsen yksilöllistä kasvua ja kokemusta korostavaa *oppia uskon-
nosta* -didaktiikkaa. Osa heistä halusi päivähoidon uskontokasvatuksesta suomalaisia ja kristillisiä
perusarvoja välittävän yhteiskuntauskonnon, osa taas korosti uskontokasvatuksen merkitystä elä-
mään valmiuksia ja virikkeitä antavana kasvatuksena. Virikkeellisen uskontokasvatuksen kannalle
näytti kirkon teettämän gallup-tutkimuksen perusteella asettuvan suuri osa kansalaisista kuten
myös evankelis-luterilainen kirkko edellä mainituilla lausunnoillaan. Kirkon kanta täsmentyi vielä
Kirkon kasvatusasiain keskuksen laatimassa *Päivähoidon uskontokasvatuksen tavoitteet* -
muistiossa (1976). (Lamminmäki-Vartia 2010, 12–13; Vaalgamaa 2003, 54, 90–91, 101–103.)

Luopumalla selväsanaisesti tunnustuksellisesta kasteopetuksesta kirkko tuli muuta yhteis-
kuntaa uskontokasvatuskysymyksessä puolitiehen vastaan. Toisaalta yhteiskuntakin tuli kirkkoa
vastaan: Sosiaalhallituksen vuonna 1975 julkaisemassa päivähoidon ohjausasiakirjassa Iloiset
toimintatuokiot uskonnollinen kasvatus lasketaan kuuluvaksi päivähoidon kasvatuskokonaisuu-
teen. Vuotta 1976 voidaan pitää käännekohtana päivähoidon uskontokasvatuksesta käydyssä kes-
kustelussa. Valtioneuvosto asetti lasten päivähoidon neuvottelukunnan, jossa toimi myös kirkon
edustaja. Neuvottelukunta julkaisi lausuntonsa joulukuussa 1976. Lausunnossa paneuduttiin kasva-
tustavoitteiden asettamisen perusteisiin, ei siis vielä tavoitteiden pedagogisiin sisältöihin. Merkil-
lepantavaa on, että neuvottelukunta nimesi uskontokasvatuksen yhdeksi itsenäiseksi kasvatuksen
tavoitealueeksi, vaikka samalla korosti uskonnonvapauden periaatteiden toteutumista. (Alila &
Kinos 2014, 10; Vaalgamaa 2003, 111–115.) Kohti 1970-luvun loppua mentäessä ilmapiiri alkoi
muutenkin tulla uskontomyönteisemmäksi yhteiskunnallisen, taloudellisen ja poliittisen tilanteen
muuttuessa (Vaalgamaa 2003, 133).¹²

Vuonna 1979 asetettiin parlamentaarinen päivähoidon kasvatustavoitekomitea laatimaan
suomalaiselle päivähoidolle sisällölliset tavoitteet. Komitea sai aikaan laadukkaan kasvatuksen
tavoitteiston, joka pohjautui kaikkiin 1970-luvun päivähoidon ja varhaiskasvatuksen virallisiin
asiakirjoihin ja päivähoitolakiin (ks. emts. 134–137; Malkavaara 1983, 58–60). Komitean työsken-
telyn pohjalta yksimielisesti syntynyttä Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöä (=KM
1980) ”voidaan pitää suomalaisen varhaiskasvatusajattelun yhtenä keskeisenä ilmentymänä” (Kal-

¹² Toki yhteiskunnassa esiintyi yhä myös uskontokriittisyyttä, mikä näkyi päivähoidonkin piirissä. Esimerkiksi vuonna
1979 julkaistussa *Päivähoidon uskontokasvatus* -artikkelikokoelmassa näkyy varovaisuus uskontokasvatuksen
toteutuksessa. Sen mukaan kasvattajan on aina muistettava uskonnonvapauslain periaatteet ja otettava selvää
vanhempien vakaumuksesta ja ajatuksista lapsensa uskontokasvatuksen suhteen. Vanhempia tulee informoida
uskontokasvatuksen sisällöistä, ja heillä on oikeus kieltää lapsen osallistuminen esimerkiksi ruokarukoukseen.
(Mikkonen 1979, 25–27.) Kirjasta syntyy vaikutelma, että uskontokasvatuksen toteutuksessa on ollut 1970-luvun
kuluessa ongelmia, ja kirjoittajat haluavat antaa lukijoille selkeät toimintaohjeet heidän työssään varhaiskasvattajina.
Sama pätee neljä vuotta myöhemmin julkaistuun *Päiväkodin uskonnollinen kasvatus* -teokseen (1983). Siinä tosin
ongelmaksi nostetaan vanhempien sijaan uskontokasvatukseen kielteisesti suhtautuvat päivähoidon kasvattajat
(1983, 25–26).

lioniemi 2008, 11). Sen ”myötä päivähoidon kasvatuksellinen tehtävä ja painotus vahvistuivat sosiaalihuollon toimintaympäristössä” (Alila & Kinos 2014, 13).

Ylevän yleistavoitteen (KM, 103–104) alaisuuteen komitea rakensi seitsemän kasvatuksen osatavoitetta: fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, esteettisen, älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet. Tavoitteiston komitea esitti ”tavoitetalon” muodossa (vrt. Alila 2013, 165; Malkavaara 1983, 63–65). Yleistavoite on talon katto, ja kukin osatavoite muodostaa talon yhden kerroksen fyysisen kasvatuksen tavoitteiden ollessa alin ja uskonnollisen ylin kerros. Maaperän, jolle talo on rakennettu, muodostavat ihmiskäsitys, yhteiskunta ja kulttuuri. Suomalaisen kulttuurin arvopohjaksi mietintö nimeää kristillisen uskon, talonpoikauskulttuurin ja työväenkulttuurin. (KM, 98, 106–107.)

Uskontokasvatus on täten mukana komiteanmietinnön kasvatustavoitteissa – vieläpä tavoitetalon ylimmässä kerroksessa, lähellä yleistavoitetta. Tämä implikoi ihmiskuvaa, jossa ihmisen ”ydin”, se mikä tekee ihmisestä ihmisen, on henki (spirit). Hengen todellisuus on henkistä ja hengellistä, eli juuri esimerkiksi uskontoon liittyvää. (Ks. Halme 2010, 26–31.) Mietinnössä uskontokasvatuksen sisällyttämistä päivähoidon kasvatukseen perustellaan lähinnä yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla syillä. Suurin osa suomalaisista kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, ja kristinusko on keskeinen osa suomalaista kulttuuriperintöä ja arvopohjaa, joita tulee kasvatuksen välityksellä siirtää uudelle sukupolvelle. (KM, 98, 138.)

On lisäksi huomionarvoista, että mietinnössä uskonnollinen kasvatus muodostaa vuoden 1923 uskonnonvapauslain mukaisesti oman, eettisestä kasvatuksesta itsenäisen, mutta sille läheisen tavoitealueensa. Tätä ratkaisua komitea perustelee asiakirjassa laajasti (emts. 137–140). Se ei halua rakentaa eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen välille alisteista suhdetta. Toisaalta komitea toteaa ratkaisustaan: ”Näin voidaan - - parhaiten ottaa huomioon toisaalta eettisen kasvatuksen kaikille yhteinen perusaines ja toisaalta kunnioittaa uskonnonvapauden periaatetta” (emts. 137). Tähän Malkavaara huomauttaa aiheellisesti, että mietinnössä eettisen kasvatuksen alue nähdään kuitenkin laajempänä kuin uskonnollisen kasvatuksen alue. Edellinen ”nähtiin nyt jonkinlaisena kaikille kuuluvana, yhteiskunnan yleisiä käyttäytymistapoja ja normeja välittävänä alueena” (1983, 66). Uskontokasvatuksen alueelle jäi näin ollen vain ne arvot, joita ei voitu sijoittaa millekään muulle alueelle. Täten uskontokasvatuksen sisällöstä tuli mietinnössä varsin kapea. Enää ei voinut siis puhua fröbeliläisestä, kokonaisvaltaisesta kristillis-siveellisestä kasvatuksesta. (Emts. 65–66, 73; vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 14–15.)

Mietintö (KM, 146–148) asettaa uskontokasvatuksen tavoitteet erikseen hoito- ja kasvatusympäristölle, hoidolle ja kasvatukselle sekä lapsen toiminnalle ja kasvamiselle:

Hoito- ja kasvatusympäristölle asetettava tavoite: Lapsi pääsee osalliseksi juhla-
pyhien perinteestä ja hän saa tietoa kristinuskon keskeisestä sisällöstä ja kulttuuri-
perinnöstä. Hoidolle ja kasvatukselle asetettava tavoite: Lasta ohjataan suhtautu-
maan kunnioittavasti uskonnolliseen vakaumukseen ja erilaisiin katsomustapoi-
hin. Lapsen toiminnalle ja kasvamiselle asetettava tavoite: Lapsi saa vastauksia
uskonnollisiin kysymyksiinsä ja mahdollisuuden hiljentyä.

Tavoitteita leimaa yhteiskristillisuus, yleisluonteisuus ja ekumeenisuus oppia uskonnosta ja osin
myös oppia uskontoa -didaktiikan hengen mukaisesti. Tarkoituksena ei enää ole päivähoidossa
antaa teologisesti tunnustuksellista uskonnollista kasvatusta, vaan välittää tietoa ja kokemusta
kristinuskosta ja sen perinteestä. Vakaumuksellinen kristillinen kasvatus jätetään mietinnössä
kotien vastuulle. Tällainen kristillisestä perinteestä informoiva uskontokasvatus katsotaan mietin-
nössä niin tunnustuksettomaksi, että siihen voivat osallistua kaikki päivähoidossa olevat lapset ja
myös henkilökunta vakaumuksesta riippumatta, ilman että uskonnonvapauden periaatetta rikotaan.
Ylipäätään mietinnön esittämien kasvatustavoitteiden on tarkoitus olla raami, jonka sisällä paikal-
listasolla päätetään käytännön toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Uskontokasvatuksen
menetelmiksi mietinnössä kuitenkin mainitaan muun muassa vierailut paikalliskirkkoon, osallis-
tuminen kirkollisiin toimituksiin, kasvattajien keskustelut lasten kanssa ja hiljentyminen, joka tosin
voi olla sisällöltään myös ei-uskonnollista. (Emts. 138–139; 146–149; ks. Lamminmäki-Vartia
2010, 13; Vaalgamaa 2003, 143–147; Saarinen 2001, 22–23.)

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöä voidaan uskontokasvatuksen osalta pitää
kompromissina, jossa halutaan huomioida kaikki edeltävään keskusteluun osallistuneet tahot.
Seurauksena on ainutlaatuinen uskontokasvatuksen malli, joka liikkuu jossakin tunnustuksellisen
opetuksen ja uskontotiedon puolivälissä sisältäen piirteitä myös suomalaiskansallisesta yhteiskun-
tauskonnosta (ks. Vaalgamaa 2003, 183; Vermasvuori 1987, 14–15, Malkavaara 1983, 68–72).
Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön pohjalta Suomen hallitus valmisti vuonna 1982
päivähoidon kasvatustavoitteita koskevan lakiesityksen. Helmikuussa 1983 eduskunta hyväksyi
monien kiistojen jälkeen päivähoitolakiin lisättävän tavoitepykälän. (Vaalgamaa 2003, 158–166.)

Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoidon tulee yleinen kulttuu-
riperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän ke-
hitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta.
Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai
holhoojan vakaumusta.

Edistäessään lapsen kehitystä päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuu-
seen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. (Laki lasten päivähoidosta 1983,
2 a §)

Länsimaisittain on varsin poikkeuksellista, että suomalaisessa yhteiskunnan järjestämässä ja valvomassa varhaiskasvatuksessa on lakisääteinen velvoite tarjota lapsille uskonto- ja katsomuskasvatusta. Esimerkiksi pohjoismaiseen varhaiskasvatustieteologiaan uskontokasvatus ei kuulu suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää lukuun ottamatta. (Vaalgamaa 2003, 12.)

3.2 Uskontokasvatus vuosituhanneenvaihteen notkeassa modernissa

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön kasvatustavoitteet toimivat suomalaisen päivähoidon ja varhaiskasvatuksen valtakunnallisena ohjeena 30 vuoden ajan. Ne olivat ohjaamassa myös päiväkotien uskontokasvatusta 1980–2000-luvuilla. Kasvatustavoitekomitea vakuutti räätelöimänsä uskontokasvatuksen sopivan kaikille, mutta kentällä asiasta ei oltu lainkaan niin varmoja. Vuosituhannevaihteen monikulttuurisesta ja -uskontoisesta perspektiivistä katsottuna tavoitteet voivat uskontokasvatuksen osalta vaikuttaa yhtenäiskulttuurisuudessaan ja kristinuskokeskeisyydessään vanhentuneilta ja yksipuolisilta. (Ks. Kalliala 2001, 170.) Toisaalta *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö* kyllä korostaa eettisen ja uskontokasvatuksen tavoitteissaan uskonnonvapautta, vähemmistöjen oikeuksia, suvaitsevaisuutta ja toisten katsomusten kunnioittamista (KM, 138–139, 141, 147–148).

Täten mietinnön lanseeraama uskontokasvatus jää sisäisesti ristiriitaiseksi: se tarjoaa kaikille lapsille kristillispainotteista uskontokasvatusta puhuen samalla vähemmistöjen oikeuksista ja uskonnonvapaudesta. Luultavasti tämä uskontokasvatuksen sisäinen selkiytymättömyys ja käytännön toteutusohjeiden puute aiheutti kasvattajissa hämmennystä vuosituhanneen vaihteen molemmiin puolin. Myös monet sosiokulttuuriset muutokset ja varhaiskasvatukseen laajasti iskostunut ”tekemättömyyden toimintakulttuuri” (Kalliala 2001, 165–166, 173–175) ohensivat uskontokasvatusta sen lakisääteisyydestä huolimatta. Jos uskontokasvatusta ylipäättään toteutettiin, suosituimpia toimintamuotoja olivat kirkkoretket, kirkollisten juhlapyhien (joulu, pääsiäinen) viettäminen, luterilaisen lähiseurakunnan työntekijöiden vierailut, lasten uskonnollisten kysymysten virittämät keskustelut ja lasten lähiympäristössä vaikuttaviin vieraisiin uskontoihin tutustuminen. (Kallioniemi 2000, 61–73.) Silja Lamminmäki-Vartia maalaa suomalaisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tilanteesta 1990-luvulta lähtien synkän kuvan:

Uskontokasvatuksen voidaankin sanoa ajautuneen 1990-luvulla kriisiin, kun vaikeaksi koettu kasvatuksen osa-alue pyrittiin siirtämään seurakunnan vastuulle tai monikulttuurisuuteen vedoten se sivuutettiin päivähoidon arjesta. Tämä yhdistettynä monien kasvattajien välinpitämättömyyteen tai jopa kielteiseen asenteeseen sekä kasvattajien yleiseen epätietoisuuteen uskontokasvatuksen sisällöstä ja merkityk-

sestä monikulttuurisessa päivähoitossa on johtanut, ainakin pääkaupunkiseudulla, yksittäisten päiväkotien monenkirjaviin tapoihin. (2010, 11.)

Vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* korvasi jo vuonna 2003 Päivähoidon *kasvatustavoitekomitean mietinnön* suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana, joidenkin varhaiskasvatuksen tutkimusten mukaan monet varhaiskasvattajat ”mieltävät uskontokasvatuksen edelleen vanhojen, vuoden 1980 päivähoitotavoitteiden mukaisesti kristillisenä (luterilaisena) kasvatuksena” (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015, 135). Tätä saattaa selittää se, että mietinnön pohjalta laadittu päivähoitolain uskontokasvatuksen tavoitepykälä on yhä voimassa.

Yhtä kaikki uskontokasvatuksen asema ja merkitys on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa päivähoitolain voimassaolon aikana tasaisesti heikentynyt. Näin on tapahtunut siitäkin huolimatta, että postmoderniin, joksi suomalaisenkin kulttuurin voi nimetä, liitetään usein tietty suvaitseva uskontomyönteisyys. Toisaalta postmodernin yhteydessä puhutaan usein myös sekularisaatiosta. (Ks. Kalliala 2001, 165–166.)

Sekularisaatioteesi¹³ on tunnetusti nykykulttuurin uskonnollisuutta koskevan keskustelun ”kova ydin” (Taira 2006, 36). Toisaalta sitä on kritisoitu muun muassa uskontososiologian piirissä laajasti 1980-luvulta lähtien. Sekularisaatio ei ole edennyt niin nopeasti ja universaalisti kuin klassiset sekularisaatioteoriat olettivat. Uskonto on ja pysyy myös niin sanotun maallisen yhteiskunnan ja kulttuurin yhtenä pohjavirtana länsimaissa, vaikkakaan ei välttämättä valtakirkkoja suosivassa muodossa. (Komulainen 2009.) Tairan mukaan “[k]eskustelussa sekularisaatiosta ei nähdä – eikä pyritäkään näkemään – sitä, millainen uskonnollisuus on keskeistä omalle ajallemme” (2006, 43). Hän viittaa tässä *notkeaan uskontoon ja uskonnollisuuteen* (emts. 27).

Notkea uskonto on notkean modernin tuote. Postmodernin rinnalla tai sijasta voitaisiin nimittää Zygmunt Baumania seuraten puhua notkeasta modernista, joka käsitteenä väistää useat postmoderni -käsitteeseen liittyvät ongelmat. Käsite on peräisin Baumanin teoksesta *Liquid Modernity* (2000; suom. *Notkea moderni* 2002). Taira hahmottelee notkeaa uskontoa:

[Notkea uskonto SI] - - tarkoittaa uskonnollisuuden muutosta kristillisen ja maallisen perinteen yhdistelmästä – jossa uskonnollisuus muodosti keskeisen osan ihmisten elämää, mutta vetäytyi julkisen hallinnon alueelta – sekä uusiin epäortodoksisiin ja epätavanomaisiin käyttötapoihin että fundamentalistisiin uskonnol-

¹³ Käsite sekularisaatio on hyvin ongelmallinen. 1600-luvulla käyttöön otettu juridinen ja deskriptiivinen termi muuttui vähitellen ideologiseksi käsitteeksi. Sillä alettiin viitata 1800-luvulla mm. positivismiin ja materialismiin viitoittamaan kulttuurin itsenäistymiseen kirkon ja uskonnon vaikutusvallasta. (Ihonen 1998, 89.) Moderneissa sosiaalitieteissä erilaiset klassiset sekularisaatioteoriat, joiden aloittajina pidetään Durkheimia ja Weberiä, saivat paradigman aseman. Silti terminologinen epäselvyys säilyi. (Emts. 90–91.) Uudemmassa uskontososiologisessa keskustelussa sekularisaatioprosessi näkyy ”1) ihmisten vähentyneenä kanssakäymisenä kirkon (ja muiden uskonnollisten instituutioiden) kanssa, 2) kirkollisten instituutioiden toimialan ja vaikutusvallan heikentymisenä ja 3) uskonnollisten uskomusten vähentyneenä suosiona ja vaikutuksena arkielämään” (Taira 2006, 36).

lisuuden muotoihin. Notkea uskonto irtoaa liitoksistaan ja vanhoista kiinnikkeistään (uskosta, jäsenyydestä, yksityisen alueesta, oletetusta epäpoliittisuudesta) ja kiinnittyy hetkeksi erilaisiin konteksteihin (politiikkaan, talouden rakenteisiin, yrityskieleen, identiteettikamppailuihin.) (Taira 2006, 18–19.)

Notkeassa uskonnossa keskeistä on affektiivisuus, joka nousee nykykulttuurissa uskonnon viestejä tai oppia tärkeämmäksi. ”Kaikessa korostuvat fiilikset, etsintä ja kokemukset opin sisäistämisen tai ylhäältä-alas-johtamisen sijaan”, Taira toteaa (emts. 53). Affektiivinen uskonto tuottaa ihmisille elämyksiä, toivoa ja toimintakykyä (emts. 47). Uskonnon ymmärretään yhä useammin viittaavaan jäykkään instituutioon ja dogmeihin, kun taas henkisyys¹⁴ mielletään yksilölliseksi itsensä kehittämiseksi ja elämän tarkoituksen etsimiseksi (emts. 23–24; Komulainen 2009, 15–20). Suomessa kin kansanomainen, ihmisten omaehtoinen, sitoutumaton uskonnollisuus on vahvistunut. Taira puhuu tässä yhteydessä *uusheimoistumisesta* (2007, 275). Ihmiset eivät kaipaa uskonnosta auktoriteetteja, vaan etsivät subjektiivisesti uudenlaista henkisyyden kulttuuria ja miljöötä (vrt. Ketola 2011, 22). Tätä kuvastaa esimerkiksi erilaisten retriittien suuri suosio. Kokoavasti voi todeta, etteivät uskonnot ja uskonnollisuus ole suinkaan katoamassa tai edes vähenemässä suomalaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Postmodernissa, pirstaleisessa maailmassa uskonnollisuus vain ilmenee eri tavalla kuin aiemmin.

Sekularisaation rinnalla varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen 1990-luvun kriisiytymisen yhdeksi syyksi voi nähdä länsimaiden suuren postmodernin kulttuurinmuutoksen, johon edellä kuvatulla tavalla liittyy myös notkean uskonnollisuuden esiinmarssi (ks. Hiltunen 2009, 42). Monet vierastavat institutionaalista uskontoa dogmeineen ja suhtautuvat kielteisesti kaikenlaiseen uskonnon ”tuputtamiseen” – mukaan lukien uskontokasvatukseen. Sen sijaan he etsivät aikuisina elämyksiä vapaamuotoisemmasta, holistisesta uskonnollisuudesta, joka ei ole sidottu tiettyihin oppeihin tai tiettyyn perinteeseen. Tähän sosiokulttuuriseen haasteeseen varhaiskasvatuksen uskontokasvatus ei ole pystynyt vastaamaan, mistä syystä melko suuri joukko niin vanhemmista kuin ammattikasvattajistakin kokee uskontokasvatuksen vieraaksi, vaikka he voivat ”virallisesti” kuulua esimerkiksi evankelis-luterilaiseen kirkkoon.

Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen kriisi jatkui vuosituhaten vaihteen yli aina ajan-kohtaan, jolloin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* julkaistiin. Nähtäväksi jää, ovatko tämä asiakirja ja sen raameissa laaditut kunnalliset ja yksikkökohtaiset vasut pystyneet uudistamaan uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursseja niin, että ne kykenevät mielekkäästi asettumaan

¹⁴ Tässä yhteydessä käytetään myös termejä uushenkisyys ja uushenkinen uskonnollisuus. Pekka Y. Hiltusen mukaan siinä on kyse ”henkisestä monimuotoisesta liikkeestä, joka ammentaa paitsi kristillisestä perinteestä, itämaisista uskonnoista, läntisestä esoteriasta, tieteuskosta, populaaripsykologiasta ja kansanperinteestä” (2009, 50). Sen taustalla on länsimaiden suuri kulttuurimuutos, massiivinen kääntyminen itseän irti toisesta ihmisestä, yhteiskunnasta ja myös kristinuskosta (emts. 42).

notkean modernin ja uskonnollisuuden omalta osaltaan rakentamaan makrotason sosiokulttuuriseen kontekstiin.

4 TUTKIELMAN METODOLOGISET VALINNAT

4.1 Tutkimuskysymykset ja niiden perustelu

Tieteenfilosofiselta taustaltaan tutkielmani on sosiokonstruktionistinen. Arja Jokisen sanoin ”[d]iskurssianalyysin teoreettinen koti on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa” (1999a, 39). Lisäksi tutkielmaani pohjustaa episteeminen konstruktionismi. Sosiaalisen ja episteemisen konstruktionismin mukaan mitään objektiivista, kielestä riippumatonta todellisuutta ei sinällään ole olemassa. Täten ei ole olemassa myöskään objektiivisia havaintoja saati ”puhdasta” tietoa maailmasta. Sen sijaan todellisuus ja sen ilmiöt rakennetaan sosiaalisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin voidaan puhua myös konsensukseen perustuvasta tietoteoriasta. Kielenkäyttö on täten aina yhteisöllistä, sosiaalista toimintaa, jossa maailmaa merkityksellistetään. Nämä merkityksellistämisen tavat ovat pitkien historiallisten prosessien tulosta. (Emts. 39; ks. Burr 2003, 2–3, 8–9; Tuomi & Sarajärvi 2003, 131–132.) Sosiaaliset instituutiot – kuten varhaiskasvatusinstituutio – tapoineen, sääntöineen, uskomuksineen ja tietoineen ovat ihmissubjektien tuottamia. Tästä seuraa, että niistä on mahdollista konstruoida monta erilaista rinnakkaista tai kilpailevaa diskursiivista ”versiota”. (Ks. Fairclough 2003, 124.) Relativismi onkin yksi konstruktionismin perusoletuksista. Esimerkiksi se, miten puheessa tuotetaan laadukasta varhaiskasvatusta, on historiallisesti ja kulttuurisesti spesifiä – ja siten relativistista. Tämä ei tietenkään estä laadukkaan varhaiskasvatuksen eri diskursiivisten versioiden esiintymistä ainoana oikeana, universaalina ”totuutena”. Diskurssien välinen kamppailu ja pyrkimys hegemoniseen asemaan ”totuuspuheena” ovatkin diskursiivisen kentän keskeisiä ulottuvuuksia (Jokinen & Juhila 1993).

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on kysymys siitä, miten uskonto- ja katsomuskasvatusta rakennetaan diskursiivisesti valtakunnallisessa, kunnallisessa ja yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Tutkimustehtävä on mahdollista jäsentää toisiinsa liittyviksi tutkimuskysymyksiksi:

- *Millaisiksi diskursiivisiksi ilmiöiksi uskonto- ja katsomuskasvatus esitetään?*
- *Kuka varhaiskasvatussuunnitelmissa puhuu ja kenelle?*
- *Miten lapsi asemoituu uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursseissa?*
- *Miten valta asemoituu uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursseissa?*

Tutkimuskohteenani ovat totuuteen pyrkivät kielelliset konstruktiot, asiakirjatekstit. Niissä ja niiden kautta *rakennetaan ja tuotetaan* suomalaista varhaiskasvatusta sen sijaan, että niissä vain neutraalisti kuvattaisiin kielen ulkopuolella jo valmiina olemassa olevaa varhaiskasvatusta tai sen tavoiteltavaa ihannetilaa. (Vrt. Jokinen 1999a, 39–41.) Analysoin ja tulkiten aineistoni uskonto- ja katsomuskasvatusta konstruoivia tekstijaksoja eli *selontekoja (accounts)*. Minua kiinnostaa paitsi se, *mitä* kyseisissä selonteoissa sanotaan uskonnoista, katsomuksista ja uskonto- ja katsomuskasvatuksesta, myös se, *miten* niistä puhutaan.

Lisäksi huomioin näiden diskursseiksi rakentuvien selontekojen puhujan ja yleisön. Puhuja ja yleisö ovat tekstin rakentamia tekstuaalisia ideaalikonstruktioita, joita ei tule samastaa tekstin aktuaalisiin kirjoittajiin tai lukijoihin. Samoin kuin diskurssissa rakentuvat subjektipositiot – esimerkiksi lapsen positio – ne eivät ole merkityssysteemin ulko- tai yläpuolella, vaan sisällä, osallisina. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 39–40.) Aktuaalisten kirjoittajien ja lukijoiden tulee suhteuttaa itsensä kyseisiin ideaalikonstruktioihin (Fairclough 1995, 49). Mitä lähemmäksi he pääsevät niitä, sitä täydellisemmin he tekstin ymmärtävät.

Varhaiskasvatuksessa on kyse aina lapsesta, joskin hänelle annettavat merkitykset ja paikkansa varhaiskasvatuksen diskursseissa vaihtelee huomattavasti. Uskonto- ja katsomuskasvatus on usein koettu hyvin sensitiiviseksi kasvatuksen osa-alueeksi, jossa lasta täytyy suojella indoktrinaatiolta (esim. Komulainen 2008b). Toisaalta lapsen suojelun korostaminen voi olla ristiriidassa nykyisen, lapsen toimijuutta ja osallisuutta rakentavan varhaispedagogiikan kanssa. Tutkiessani uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivista rakentumista kiinnitän huomioni myös siihen, miten niissä rakennetaan lapsen diskursiivista konstruktiota. Näkemykseni mukaan edellistä ei voi ymmärtää kokonaisvaltaisesti, jos ei tutki myös jälkimmäistä.

Kaikessa kasvatuksessa, ja aivan erityisesti uskonto- ja katsomuskasvatuksessa, on kyse arvoista:

Values are people's views of what is good and preferable; general aims for actions that are stable from situation to situation, however altered in significance, and by which people evaluate both their own actions and the world around them (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 4; kurssiivi alkutekstissä).

Niinpä myös varhaiskasvatussuunnitelmien arvopohjan analyysi on tärkeä esivaihe tutkiessani niissä rakentuvia uskonto- ja katsomuskasvatuksia. Arvot liittyvät aina valtaan: se, mikä koetaan arvokkaaksi ja hyväksi, on valtakysymys. Näin ollen tutkin myös sitä, kenen ääni asiakirjoissa kuuluu, kuka ja/tai mikä mahdollisesti vaiennetaan, miten enemmistö- ja vähemmistöuskonnot ja -katsomukset niissä asemoidaan jne. ”Asemoituminen on aina sosiaalista toimintaa, tietynlaisen sosiaalisen position ottamista julkisessa keskustelussa” (Jokinen 1999b, 127). Tosin usein positionta ei oteta, vaan se annetaan tai suorastaan määrätään.

Näillä useimmiten piiloisilla diskursiivisilla valtasuhteilla on puolestaan vaikutusta sille, miten uskonto- ja katsomuskasvatusta kentällä toteutetaan. Kielenkäyttö on aina funktionaalista eli seurauksellista. Fairclough’n mukaan kielenkäytön tärkein seuraus on sen kyky muuttaa ihmisten ajattelua ja sitä kautta toimintaa. (2003, 8.) Jos esimerkiksi ei-uskonnollisista katsomuksista vaivataan kokonaan yksikkökohtaisessa vasussa, se ohjaa varhaiskasvattajia karsimaan katsomuskasvatuksen pois kyseisen yksikön pedagogiikasta. ”Tärkeimpiä tai analyttisesti olennaisimpia asioita ei suinkaan sanota tai kirjoiteta aina painokkaimmin vaan usein pikemminkin vihjaillen” (Juhila & Suoninen 1999, 239). Siksi varhaiskasvatussuunnitelmia on tärkeää tutkia analyttisesti ja kriittisesti, ikään kuin vastakarvaan lukien ja myös hiljaisuuksia kuunnellen.

4.2 Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi

Tutkielmani on laadullinen tutkimus¹⁵, ja tutkimusotteeni on abduktiivinen: yhdistelen luovasti teoriaa ja aineiston analyysia, jolloin voidaan puhua teoriasidonnaisesta analyysistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99). Työni tutkimusmenetelmänä toimii diskurssianalyysi. Ihmistieteissä 1960-luvulla tapahtuneen niin sanotun kielellisen käänteen jälkeen diskurssianalyysistä on tullut yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimmistä tutkimusmenetelmistä. On kuitenkin suoranainen virhe puhua diskurssianalyysistä yksikössä, sillä diskurssianalyttisten metodien kenttä on erittäin laaja ja heterogeeninen. Tämä on johtanut hämmennykseen siitä, mitä diskurssianalyysi ”oikeasti” on – varsinkin kun selvärajaisten metodien sijaan diskurssianalyysissä on useimmiten kyse väljästä tutkimusotteesta, jonka ”työkalupakin” jokainen tutkija rakentaa itse. Diskurssianalyysi ei olekaan pelkästään tutkimusmenetelmä, vaan se on myös kielenkäytön teoria. (Esim. Cheek 2004, 1140–1141; vrt. Antaki, Billig, Edwards & Potter 2003.)

Yksi tapa jäsentää diskurssianalyysien heterogeenistä kenttää on jakaa se eurooppalaiseen, angloamerikkalaiseen ja kriittiseen diskurssianalyysin traditioon. Eurooppalaisen tradition juuret

¹⁵ Laadulliselle tutkimukselle on annettu monia eri määritelmiä, ja sitä on esitelty monissa eri metodioppaissa (esim. Tuomi & Sarajärvi 2003). Tutkielmassani laadullinen tutkimus realisoituu teorian ja empirian suhteessa ja tutkimusmenetelmässä. Täten en esittele laadullisen tutkimuksen peruseriaatteita yleisellä tasolla laajemmin.

ovat Husserlin, Nietzschen, Hegelin ja Heideggerin kaltaisissa eurooppalaisissa filosofeissa. Toisaalta sen taustalla on nähtävissä myös edellä mainittu lingvistinen käänne ja siitä kummunnut ranskalainen strukturalismi (esim. Jakobson, Lèvi-Strauss, Barthes). Itsessään eurooppalaista traditiota voi pitää jälkistrukturalistisena. Jälkistrukturalismissa kielen merkitykset rakentuvat eroista ja erojen kautta. Dynaamiset ja epävakaaat merkitykset rakentavat niin kielestä, diskursseista kuin niiden tuotteista kuten subjekteista samoin dynaamisia ja epävakaita.

Eurooppalainen, jälkistrukturalistinen diskurssianalyysi on erityisen kiinnostunut diskursiivisesta vallasta ja ideologioista. Sen tunnetuimmaksi edustajaksi mainitaan yleensä historioitsija ja filosofi Michel Foucault, joka on tutkinut muun muassa hulluuden ja seksuaalisuuden historiaa. (MacLure 2003, 174–180.) Foucault’lle valta ei ole jotakin, jota toisilla on ja toisilla ei ole, vaan se on tuottavaa, ohjailevaa, epävakaaat ja tiedolle ja totuudelle perustuvaa (Simola 1995, 28; Foucault 1998, 69–70). Juuri diskurssi on se paikka, jossa valta ja tieto kietoutuvat yhteen (Simola 1995, 26). Foucault’lainen ja ylipäättään eurooppalainen diskurssianalyttisen tutkimuksen aineistona on usein makrotason arvovaltainen asiantuntijapuhe eli voimakkaasti totuutta tuottavat institutionaaliset tekstit (ks. MacLure 2003, 182). Hyviä kotimaisia esimerkkejä tällaisesta diskurssianalyttisestä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ovat Hannu Simolan väitöskirja *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* (1995) ja Mirka Räisäsen väitöskirja *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattisen koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa* (2014).

Angloamerikkalainen diskurssianalyttinen traditio puolestaan on taustaltaan kielitieteellistä. Sen juuret löytyvät muun muassa Searlen ja Austinin puheaktiteoriasta, Gricen keskusteluanalyysistä ja Garfinkelin etnometodologiassa. Eurooppalaisesta traditiosta poiketen se on ennen kaikkea kiinnostunut mikrotason puhetilanteista ja niiden kielellisestä säännönmukaisesta rakentumisesta. Angloamerikkalaisen diskurssianalyysin ote on täten analyttisempi kuin sen eurooppalaisen vastineen, joskin se ”perinteisestä” kielitieteestä poiketen on kiinnostunut lausetta laajemmista lausumista. Erityisen suosittua tradition tutkijoiden keskuudessa on ollut tutkia luokkahuoneessa tuotettavaa puhetta. (MacLure 2003, 182–185, 188.) Kuuluisa varhainen esimerkki tästä on John McHardy Sinclairin ja Malcolm Coulthardin tutkimus *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils* (1975). Suomessa angloamerikkalaista diskurssianalyysia on hyödynnetty myös runsaasti; kasvatustieteiden piiristä mainittakoon esimerkiksi Liisa Remeksen väitöskirja *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia* (2003).

Sekä eurooppalainen että angloamerikkalainen diskurssianalyysi on joutunut myös kritiikin kohteeksi – ja usein kritiikki on tullut toisen tradition piiristä. Angloamerikkalaista on kritisoitu diskurssien poliittisen, ideologisen, kulttuurisen ja taloudellisen ulottuvuuden unohtamisesta ja sitä

myöten sosiaalitieteiden kriittisen ja emansipatorisen otteen puuttumisesta. Eurooppalaista traditioita on puolestaan syytetty siitä, ettei se perusta kriittisiä tulkintojaan yksityiskohtaiselle lingvistiselle analyysille. (MacLure 2003, 185–186.) Kriitikeissä on varmasti paljon perää, ja siksi onkin synnytetty kolmas diskurssianalyttinen traditio, nimittäin kriittinen diskurssianalyysi, joka pyrkii yhdistämään kahden aiemman tradition parhaat puolet.

Kriittisen diskurssianalyysin suuriksi nimiksi mainitaan usein Norman Fairclough ja Teun A. van Dijk. Siinä kielitieteellinen analyysi – jonka lingvistinen paradigma vaihtelee tutkijasta riippuen – yhdistetään diskurssien sosiokulttuurisen ja ideologisen ulottuvuuden tutkimukseen. Hallinnan, vallan ja tiedon kysymykset nousevat tällöin foucault'laiseen tapaan tärkeiksi. Eurooppalaisen tradition tavoin kriittisessäkin diskurssianalyysissä sitoudutaan emansipaatioon ja kaikkinaisen sosiaalisen syrjinnän ja epätasa-arvon diskursiiviseen purkamiseen. (Emts. 186–187; Fairclough 2003, 8–10; Rogers 2004.)

Kriittisen diskurssianalyysin kriittisyys hahmottuu ennen kaikkea naturalismin (kieli heijastaa todellisuutta), rationalismin (totuus on tieteen ja logiikan seurausta), neutraaliuden (totuus on intressivapaata) ja individualismin hylkäämiseenä. Sen sijaan kriittinen diskurssianalyysi rakentuu tieteenfilosofisesti sosiaalisen konstruktionismin varaan. Toisaalta diskurssianalyttisen menetelmän kriittisyys voi viitata myös tutkijan intentioon ja positioon suhteessa tutkimuskohteeseensa. (Rogers 2004, 3.) Kriittinen diskurssianalyysi on kuitenkin itse saanut kritiikkiä siitä, että se yrittää yhdistää kaksi intellektuaalista perinnettä: yhtäältä tieteellis-empiristisen kielitieteen ja toisaalta sosiohistoriallisen mannermaisen filosofian. Kriitikoiden mukaan yhdistäminen ei onnistu, vaan kriittinen diskurssianalyysi jää ”kielikeskeiseksi” (*”linguocentric”*). (MacLure 2003, 187, 190–191.) Fairclough’n itsensä mukaan kriittinen diskurssianalyysi ei suinkaan ole pelkkää lingvististä analyysia, vaan sillä on aina myös yhteiskunnallinen ulottuvuus (2003, 3).

Suomalaisen diskurssianalyttisen tutkimuksen pioneerit Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen ovat rakentaneet muun muassa alan perusteoksissaan *Diskurssianalyysin aakkoset* (1993) ja *Diskurssianalyysi liikkeessä* (1999) diskurssianalyysia, joka on ensisijaisesti angloamerikkalaista, mutta eurooppalaisin maustein. He tekevät yksityiskohtaista kielellistä analyysia esimerkiksi haastattelupuheesta, mutta lisäävät usein analyysiinsä vaikkapa diskurssien tuottamien valtasuhteiden erittelyn tai spekulatiivisen diskurssien ideologisista seurauksista. Täten heidän tutkimuksensa lähestyvät ainakin ajoittain kriittistä diskurssianalyysia. Suonisen sanoin ”*diskurssianalyysi on kielenkäytön - - tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä*” (1999, 19; kurssiivi alkutekstissä).

Jokisen, Juhilan ja Suonisen mallissa diskurssianalyysia rakentavat seuraavat teoreettiset lähtökohtaoletukset:

1. Oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta
3. Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin
5. Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta (Jokinen ym. 1993, 17–18)

Nämä oletukset ovat suhteellisen lähellä kriittisen diskurssianalyysin (*Critical Discourse Analysis*, CDA) peruseriaatteita, joskin jälkimmäisissä korostuu kriittinen sosiaalitieteellinen näkökulma:

- CDA addresses social problems
- Power relations are discursive
- Discourse constitutes society and culture
- Discourse does ideological work
- Discourse is historical
- A sociocognitive approach is needed to understand how relations between texts and society are mediated
- Discourse analysis is interpretive and explanatory and uses a systematic methodology
- CDA is a socially committed scientific paradigm (Rogers 2004, 2)

Yllä esitetyt oletukset ja peruseriaatteet ovat tässä tutkielmassa käyttämäni diskurssianalyttisen tutkimusmenetelmän rakennuspuina. Diskurssin määrittelen verrattain ehyeksi ja vakiintuneeksi kielenkäytön tavaksi, jolla on sosiaalinen ulottuvuus (ks. Suoninen 1999, 20–21; vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 22–28; Fairclough 2003, 124). Tutkimusmenetelmäni voi pitää kriittisenä diskurssianalyysinä. Valitsin sen, sillä se toimii siltana eurooppalaisen ja angloamerikkalaisen tradition välillä tarjoten välineitä niin yksityiskohtaiseen analyysiin kuin kriittiseen tulkintaan. Usein kriittisen diskurssianalyysin lingvistiseksi taustavaikuttajaksi mainitaan M.A.K. Hallidayn kehittämä systeemis-funktionaalinen kielitiede (Rogers 2004, 8–9), mutta muutkin kielitieteen suuntaukset ovat mahdollisia (MacLure 2003, 186). Koska olen taustaltani kuitenkin kirjallisuudentutkija enkä kielitieteilijä, metodini on paremminkin analyyttistä lähilukua kuin ”puristista” kielitieteellistä analyysia.

Jokinen ja Juhila jäsentävät diskurssianalyttisen tutkimuksen kenttää neljän ulottuvuusparin kautta:

1) tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välinen suhde 2) merkitysten ja merkitysten rakentamisen tapojen välinen suhde 3) retorisen ja responsiivisen analyysin välinen suhde sekä 4) kriittisen ja analyttisen diskurssianalyysin välinen suhde (1999, 55; kurssiivi alkutekstissä).

Ulottuvuudet voidaan ymmärtää janaa, ja yksittäinen tutkimus voi kunkin ulottuvuuden osalta paikantua mihin tahansa janalle, keskelle tai päähän (emts. 55). Tässä yhteydessä käsittelen tutkielmani kannalta laajemmin ensimmäistä ja neljättä ulottuvuutta.¹⁶

Diskurssianalyysissa merkitysten rakentumista ja rakentamista voidaan tarkastella joko paikallisesti, ”tässä ja nyt” tapahtuvana toimintana ja/tai osana laajempia kulttuurisia merkityksiä, merkityksellistämisen tapoja ja kielellisiä käytäntöjä. Kyse on tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon välisen suhteen ja samanaikaisen läsnäolon huomioimisesta. (Emts. 56–57.) Painotan työssäni voimakkaasti kulttuurista jatkumoa analyysin kehystäjänä ja kontekstina. Toisin sanoen analysoin ja tulkiten aineistoani valittujen kontekstien kehystämänä. Kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista, ja konteksteista nousevat myös kielenkäytölle asetettavat rajoitukset ja normit (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17–20). Esimerkiksi institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstissa tuotetussa varhaiskasvatussuunnitelmassa ei olisi korrektia puhua ”mamulapsista” tai ”vammaisista lapsista”, vaikka kyseisiä ilmauksia käytetään muissa yhteyksissä. Sosiokulttuurisessa kontekstissa tuotetut diskurssit ovat aina myös poliittisia, ja niillä on ideologisia seurauksia. Täten ei ole suinkaan sama, puhummeko mamuista vai maahamuuttajataustaisista, vammaisista vai erityistä tukea tarvitsevista lapsista.

Ensinnäkin tarkastelen aineistoni uskonto- ja katsomuskasvatuksen selontekoja niiden tekstuaalisessa lähikontekstissa, eli osana yhtä asiakirjatekstiä. Selonteothan eivät kellu tyhjiössä, vaan ne ovat osa kokonaisuutta, joka pitää ottaa huomioon tuotettaessa niille merkityksiä. Diskurssianalyysissa puhutaan tällöin *tilannekontekstista*, joka tosin käsitteenä sopii paremmin alkujaan suullisiin aineistoihin kuten haastatteluihin (ks. emts. 31–33). Seuraavaksi huomioin aineiston *lajikontekstin*. Lajikonteksti yhdistää ”yksittäisen tilanteen laajempaan kontekstiin; yksittäisen sanomalehti uutisen yhtenä kontekstina on uutisgenre” (emts. 35; vrt. Fairclough 2003, 65). Tässä työssä aineiston lajikontekstina toimii varhaiskasvatussuunnitelmien genre, joka kuuluu puolestaan osana laajempaan opetussuunnitelmien genreen. Koska kyseessä on varsin spesifi viranomaispuheen genre, käsittelen sitä teoreettisesti luvussa 2.4.

Lajikontekstia laajempi, ”kielenkäyttöä ympäröivän kulttuurisen, historiallisen ja sosiaalisen tilanteen ja käytänteet” (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 36) sisältävä konteksti on *sosiokulttuurinen konteksti*. Työssäni jaan sen mikro- ja makrotasoon. Sosiokulttuurinen mikrotason konteksti on tällöin institutionaalisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen traditio, jolla on Suomessa jo

¹⁶ Toisessa ulottuvuudessa, merkitysten ja merkitysten rakentamisen tapojen välisessä suhteessa, huomioin janan molemmat päät. Käytännössä esitän siis aineistolleni sekä mitä- että miten-kysymyksiä. Merkitysten rakentamisen tapoja puolestaan luonnehtii kolmas ulottuvuus eli retorisen ja responsiivisen analyysin välinen suhde. Retorisuus tarkoittaa tietyille yleisölle suunnattua kielellistä vakuuttelua ja suostuttelua, kun taas responsiivisuus on vuorovaikutuksen ”tässä ja nyt” tapahtuvaa vastavuoroisuutta. Jo aineistoni kirjallisen muodon vuoksi opinnäytteessäni korostuu retorisuus. (Ks. Jokinen & Juhila 1999, 66, 77.)

lähes 150-vuotinen historia. Tarkastelen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen traditiota sekä diakronisesti, historiallisia muutoksia hahmottaen että synkronisesti, fokusoituen 2000-luvulle. Prioriteetti on synkronisessa tarkastelutavassa. Tähän dynaamiseen traditioon puolestaan vaikuttaa yhtäältä varhaiskasvatus julkisena palvelujärjestelmänä, tieteenalana ja tutkimuksena ja toisaalta uskontojen ja katsomusten historiallisesti muuttuvat sisällöt ja asemat suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämä laajempi sosiokulttuurinen ”todellisuus” muodostaa analyysissäni makrotason kontekstin.

Uskontojen ja katsomusten osalta suomalaista 2000-luvun kontekstia kuvaa postmoderni, monimuotoinen ja -arvoinen uskonnollisuus. Sitä leimaa niin luterilainen ja ortodoksinen kansankirkko, elinvoimaiset herätysliikkeet, maahanmuuttajien myötä lisääntynyt eri uskontojen ja katsomusten kirjo, uushenkisyyden nousu kuin melko voimakas maallistuminenkin (esim. Ketola 2011; luku 3.2.). Silti Saila Poulter, Anna-Leena Riitaola ja Arniika Kuusisto väittävät, että suomalaisessa yhteiskunnassa hegemonisena kulttuurina toimii yhä sekulaari-luterilainen kulttuuri (2015, 108). Se on eräänlainen yhtenäiskulttuurin jäänne, jossa ”sekulaari liberaali ja humanistinen ajatteluperinne ja ihmiskäsitys” (emts. 109) yhdistyvät luterilaiseen kristillisyyteen. Näkemykseni mukaan sekä postmoderni monikatsomuksellisuus ja notkea uskonnollisuus että sekulaari-luterilainen hegemonia ovat osa yhteiskunnallista murrosvaihetta, jota Suomessa tällä hetkellä eletään (ks. Benjamin, Laine & Kallioniemi 2015, 180–182).

On syytä korostaa, että valitsemani sosiokulttuuriset mikro- ja makrotason kontekstit ovat avoimia erilaisille tulkinnoille ja jatkuvassa dynaamisen rakentumisen tilassa. Täten niitä ei voi käyttää aineiston yleispätevänä selitysmallina, vaan ne ovat tulkintaresurssi, jota voi myös liikutella ja kyseenalaistaa. Kontekstin ja aineiston välille tutkija voi näin ollen rakentaa vuorovaikutuksellisen keskustelun. Periaatteessa tutkimuksen suunta kulkee kuitenkin induktiivisesti ytimeistä eli aineistosta kehää eli kontekstia kohti. (Jokinen & Juhila 1999, 61; Juhila 1999a, 182–183.)

Jokisen ja Juhilan esittämä neljäs diskurssianalyttisen tutkimuksen ulottuvuus, kriittisen ja analyttisen diskurssianalyysin välinen suhde, näyttäytyy työssäni inklusiivisena, janan molemmat päät sisältävänä. ”Kriittisellä” Jokinen ja Juhila viittaavat lähinnä edellä esittelemääni eurooppalaiseen traditioon, kun taas ”analyttinen” viittaa angloamerikkalaiseen perinteeseen. Heidän mukaansa analyttinen diskurssianalyysi on tiukan aineistolähtöistä, ja se pyrkii sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtaiseen erittelyyn. Kriittinen diskurssianalyysi on puolestaan kontekstisidonnaista ja tulkitsevaa, ja sen pyrkimyksenä on alistussuhteita ylläpitävien ja oikeuttavien kielellisten käytäntöjen tarkastelu ja mahdollisesti myös dekonstruktio. Nämä molemmat orientaatiot ovat rakentamassa tätä tutkimusta, kuten jo edellä on käynyt selväksi. Raja analyttisen ja kriittisen

diskurssianalyysin välillä on ylipäätään liukuva,¹⁷ ja ”pelkkään” analyysiin fokusoitunut diskurssianalyysi saattaa tuottaa tuloksia, jotka vaativat tutkijalta kriittistä kannanottoa. (Jokinen & Juhila 1999, 86–87.)

Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysiin liittyy oleellisena osana myös tutkijan itsereflektio. Ihmistieteissä tutkija ei voi olla luonnontieteellisen ihanteen tavoin tutkimuksen ulkopuolinen, täysin objektiivinen tarkkailija ja toimija, jolla ei ole mitään vaikutusta tutkimuskohteeseensa. Sen sijaan tutkijan subjektiivisuus – hänen henkilöhistoriansa, ominaisuutensa, ennakko-oletuksensa, motiivinsa jne – vaikuttavat tutkimuskohteeseen ja ylipäätään tutkimusprosessiin voimakkaasti. Tutkija ottaa aina subjektiivisia ja toiminnallisia positioita suhteessa tutkimukseensa, ja nämä positiot ovat tilanteisia ja vaihtelevia. (Juhila 1999b, 201–203.) Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tämä vieläpä korostuu, sillä ”*diskurssianalyttikon työ on luonteeltaan samanlaista kuin toiminta, jota hän tutkii. (- -) Myös hän puhuu ja kirjoittaa.*” (Emts. 201; kursiivi alkutekstissä.) Kummassakin toiminnassa kyse on monitahoisesta vuorovaikutuksesta, joka rakentaa subjektiutta ja identiteettiä. Mitä tietoisempi tutkija on omista positioistaan ja suhteestaan tutkimuskohteeseensa, sitä vähemmän esimerkiksi hänen mahdolliset sitoumuksensa ja ennakkoluulonsa ohjaavat tutkimuksen tekemistä.

Juhila erottaa kolme diskurssianalyttikon tutkijapositiokategoriaa suhteessa tutkimuskohteeseen: analyttikon, asianajajan ja tulkitsijan. Kategorisointi on varsin karkea, mutta toiminee apuna tutkijan alustavassa asemoinnissa. Analyttikko-tutkija yrittää pitää osallisuutensa analysoitavaan aineistoon mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna ja antaa aineiston ”puhua puolestaan”. Hän pidättäytyy täten vahvoista omista tulkinnoista. Asianajaja-tutkija on puolestaan emansipaatioon sitoutunut kriitikko, joka pyrkii tutkimuksellaan ajamaan tai edesauttamaan jotakin asiaa. Hänelle tutkimus on aina poliittista. Tulkitsija-tutkija sen sijaan painottaa itsensä ja aineiston välistä vuorovaikutuksellista suhdetta. Hän pyrkii tulkitsemaan aineistoaan monenlaisten eri tulkintakehikkojen kautta. (Emts. 203–204, 207–208, 212–213.)

Itse omaksun tutkimuksessani asianajajan ja tulkitsijan positiot. Analyttikon positio on sen sijaan minulle vieras, sillä se edellyttää aineistolähtöistä tutkimusta, joka puolestaan on sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta monin tavoin ongelmallinen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 97–98). Asianajajan positioni nousee kokemustiedostani. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksesta minulla on omakohtaista kokemusta niin 1970-luvun päiväkotilapsena, 1990–2010 -lukujen varhaiskasvatusikäisten lasten äitinä kuin 2010-luvun kunnallisen päiväkodin lastentarhanopetta-

¹⁷ Jotkut tutkijat sijoittavat analyttisen ja kriittisen diskurssianalyysin väliin vielä tulkitsevan analyysin, jossa aineistoa tulkitaan tiettyä kontekstia vasten pyrkien tunnistamaan yleisimpiä sosiokulttuurisia diskursseja, mutta ilman vallan näkökulmaa (Pynnönen 2013, 27–28). Tulkitsevalla analyysillä on yhtymäkohtia edellä esittelemääni kriittisen diskurssianalyysin (CDA) paradigmaan.

janakin. Opinnäytetyön tekemiseen minua motivoi varhaiskasvatuksen kentällä havaitsemani uskonto- ja katsomuskasvatuksen heikko asema ja huonolaatuinen toteutustapa. Myös aiempi varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimus vahvistaa lähes yksinäisesti havaintoni.

Erityisesti olen huolissani vähemmistöuskontoja ja -katsomuksia edustavien lasten positiivisen ja negatiivisen uskonnonvapauden toteutumisesta. Tämäkin aihepiiri koskettaa minua läheisesti, sillä olen katolilainen. Lisäksi aiemmalta ammatiltani olen kirjallisuudentutkija, ja aiempi tutkimustyöni keskittyi erityisesti feministiseen kirjallisuudentutkimukseen. Tutkimuksenteon poliittinen ja emansipatorinen ulottuvuus on siten minulle tietoinen valinta. Tämä tutkielma on kriittinen puheenvuoro uskonto- ja katsomuskasvatuksesta käytävään keskusteluun, ja toivottavasti se voi olla mukana kehittämässä kyseisiä kasvatuksen osa-alueita. Toisaalta koen itseni myös tulkitsijaksi suhteessa tutkimusaineistooni. Näkemykseni mukaan vain tarkka analyysi ja tulkinta voivat osoittaa, mitä näennäisen yksinkertaiset vasutekstit ”todella” uskonto- ja katsomuskasvatuksesta sanovat ja miten ne sitä tuottavat kentällä toteutettavaksi. Näin ollen tulkitsijan positiosta johtaa silta asianajajan positioon.

4.3 Aineistona varhaiskasvatussuunnitelmat

Opinnäytteeni aineistona ovat 2000-luvulla julkaistut julkiset varhaiskasvatusta ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelmat.¹⁸ Niistä merkittävin on jo aiemmin mainitut *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, josta tarkastelen uudistettua, vuoden 2005 painosta. Nykyään lähes jokaisella Suomen kunnalla on myös oma, kuntatasoinen varhaiskasvatussuunnitelmansa; joillakin pienillä kunnilla se on tosin laadittu yhdessä naapurikuntien kanssa. Kuntia on Suomessa kaikkiaan 320, ja niistä olen valinnut tutkielmani aineistoon Helsingin kaupungin (noin 621 000 asukasta) laatiman varhaiskasvatussuunnitelman. Valintaani perustelen yhtäältä Helsingin erityisasemalla Suomen pääkaupunkina ja suurimpana kaupunkina ja toisaalta Helsingin monipuolisilla varhaiskasvatuspalveluilla, jotka sisältävät niin kunnallista ja yksityistä päiväkotihoidtoa, perhepäivähoitoa kuin avointa varhaiskasvatusta. Tunnustuksellisten päiväkotien kirjo on Suomessa suurin juuri pääkaupunkiseudulla. Näin ollen Helsingin valinta on ratkaisuna luonteva, kun aiheena on varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatus ja tavoitteena saada siitä monipuolinen kuva.

Myös useimpiin varhaiskasvatussyksiköihin, olivatpa ne kunnallisia tai yksityisiä, on laadittu oma varhaiskasvatussuunnitelmansa. Tämä pätee niin päiväkoteihin kuin perhepäivähoitoon ja jossain määrin myös avoimiin varhaiskasvatuspalveluihin. Tutkielmassani olen kuitenkin päättänyt

¹⁸ Esiopetus ja sen asiakirjat jäävät tutkimuskohteena tämän työn ulkopuolelle. Esiopetus poikkeaa lähtökohdiltaan niin paljon 0–5 -vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksesta, että se ansaitsisi aivan oman tutkimuksensa.

keskittymään yksikkötasolla vain päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmiin. Perustelen tätä sillä, että päiväkotia on yleisin institutionaalisen varhaiskasvatuksen muoto Suomessa, joten aihepiirin tutkimus on hyvä aloittaa juuri päiväkodeista. Yksi valitsemani päiväkotia on kunnallinen yksikkö ilman tunnustuksellista painotusta, ja olen valinnut sen sattumanvaraisesti useiden kymmenien mahdollisten joukosta (Helsingin kaupunki, päiväkotihoidot 2014a). Valintakriteerinäni on kuitenkin ollut päiväkodin suomenkielisyys, mitä perustelen omalla äidinkielelläni suomen ja työekonomisilla syillä.

Kolme muuta aineistoni päiväkotia ovat puolestaan yksityisiä, ja niillä on toiminnassaan uskonnollinen ja tunnustuksellinen lähtökohta. Aineistoni painottuu näin ollen uskonnollisten päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmiin. Tämä on tietoinen valinta, sillä haluan antaa ”äänen” vähemmistöä edustaville varhaiskasvatussuunnitelmille. Vaikka Suomessa on vain vähän ideologialtaan uskonnollisia päiväkoteja ja kouluja, turvaa muun muassa Euroopan ihmisoikeussopimuksen määräys oppilaan huoltajille oikeuden valita lapselleen vakaumuksensa mukainen opetus. Määräys ei kuitenkaan anna huoltajille mahdollisuutta vaatia juuri tietyn vakaumuksen mukaista opetusta, vaan se ”edellyttää julkiselta koulujärjestelmältä suvaitsevaa suhtautumista ja pluralistisia opetus sisältöjä” (Hokkanen 2014, 131). Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa katsomuksellisten koulujen ja päiväkotien kysyntä varmasti kasvaa, joskin viranomaisten niille asettamat vähimmäisnormit rajoittavat niiden perustamista (ks. emts. 131). Tällä hetkellä Suomessa on 15 kristillistä koulua ja noin 30 päiväkotia¹⁹ (Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto ry 2015). Lisäksi on muun muassa kaksi juutalaista päiväkotia ja yksi koulu, bahá’í-uskoon perustuva päiväkotia, islamilainen päiväkotia ja Steiner-kouluja ja -päiväkoteja, joiden taustalla on antroposofinen maailmankuva (ks. Hokkanen 2014, 136; Saari 2009, 3–6).

Kaksi aineistoni uskonnollisista päiväkodeista on kristillisiä ja yksi juutalainen. Olen valinnut ne Helsingin kaupungin varhaiskasvatusviraston verkkosivun listalta (Helsingin kaupunki, päiväkotihoidot 2014b). Ainakin kaksi helsinkiläistä kristillistä päiväkotia jää aineistoni ulkopuolelle, jotta opinnäytteeni ei paisu liian laajaksi. Valintani on kohdistunut niihin kristillisiin päiväkoiteihin, joiden varhaiskasvatussuunnitelmat ovat julkisesti esillä verkossa. Myös Steiner-päiväkodit jäävät tutkielmani ulkopuolelle, sillä ne eivät ole teologisesti tunnustuksellisia. Valitettavasti islamilaisista päiväkotia en saanut pyynnöstäni huolimatta mukaan tutkimukseeni. Vaikka tutkimusotteeni ei olekaan ensisijaisesti vertaileva, tavoitteeni on kuitenkin jonkin verran vertailla yhtäältä

¹⁹ Kristillisiä päiväkoteja ylläpitävät yksityishenkilöt, yhdistykset ja uskonnolliset yhdyskunnat. Useimmat päiväkodit toimivat ostopalveluperiaatteella täydentäen kuntien omia varhaiskasvatuspalveluita. Päiväkotien kristinuskon tulkinta vaihtelee, ja edustettuina on mm. katolinen, ortodoksinen, Pelastusarmeijan, vapaaseurakunnan ja herätyskristillisen yhdistyksen päiväkotia. Useimpien verkkosivuilla päiväkodin arvopohjan sanotaan olevan yhteiskristillinen. Ks. Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto ry 2015.

valtakunnallista, kunnallista ja yksikköjen vasuja ja toisaalta tunnustuksellisten päiväkotien ja tunnustuksettoman päiväkodin vasuja.

Kokoavasti aineistoni voi esittää taulukkomuodossa:

TAULUKKO 1. Aineistoni varhaiskasvatussuunnitelmat.

Asiakirja	Laatija	Julkaisuvuosi	Sivumäärä
<i>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet</i>	Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus	2005	45 s. + liite 2 s.
<i>Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma</i>	Helsingin kaupungin sosiaalivirasto	2007	21 s. + liitteet 2 s.
Katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Päiväkodin henkilöstö	sine anno	28 s.
Itähelsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Päiväkodin henkilöstö	2012	31 s.
Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Päiväkodin henkilöstö	sine anno	21 s.
Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Päiväkodin henkilöstö	sine anno	35 s. (ei numeroitu)

Sekä ryhmä- että lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat olen rajannut tämän tutkielman ulkopuolelle, sillä ne eivät ole valtakunnallisen, kunnallisten ja yksikkökohtaisten vasujen tavoin julkisia asiakirjoja. Niidenkin tutkiminen olisi kiinnostavaa ja tarpeellista, mutta vaatisi nähdäkseni aivan oman tutkimuksensa.

Aineistoni on sivumääräisesti melko laaja, 186 sivua. Kuitenkin kussakin varhaiskasvatussuunnitelmassa uskonto- ja katsomuskasvatusta käsitellään eksplisiittisesti vain 0,5–3 sivun verran. Olen pyrkinyt valitsemaan aineistoni edellä mainittujen kriteerien pohjalta niin, että se edustaisi varhaiskasvatusasiakirjojen heterogeenistä joukkoa painopisteen ollessa tunnustuksellisten päiväkotien vasuissa. Tarkoitus on siis kertoa yksittäistapausten kautta tutkimuskohteesta jotakin yleistä. (Ks. Juhila & Suoninen 1999, 241–244.) Paino on sanalla *jotakin*: diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön tyhjentävä kuvaaminen on täysin mahdotonta, koska diskurssit ovat alati muuttuvia ja kontekstisidonnaisia. Silti diskurssianalyysi voi parhaimmillaan antaa välineitä ilmiön monitasoiseen ja monipuoliseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170). Toisaalta on syytä muistaa, että kunta- ja yksikkötasolla keskityn yksinomaan Helsingin varhaiskasvatuksen asiakirjoihin. Siten tutkimustulosteni soveltaminen aivan toisenlaisten kuntien ja niiden yksiköiden uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursseihin vaatii niiden konteksteihin perehtymistä (vrt. emts. 171). Vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* ohjaa-

vat varhaiskasvatusta koko Suomen alueella, näyttäytyy varhaiskasvatuksen konteksti aivan erilaisena esimerkiksi lappilaisessa kylässä, savolaisella maaseudulla ja suomenruotsalaisessa Maarianhaminassa kuin Helsingissä. Tämä vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen ja sen osa-alueiden sisällöille annettaviin merkityksiin.

4.4 Aineiston analyysin vaiheet

Diskurssianalyttinen perinne ei valitettavasti tarjoa mitään kaikkiin tutkimuksiin sopivaa, yleispätevää työkalupakkia, jonka tutkija voisi ottaa kätevästi käyttöönsä. Sen sijaan jokainen tutkija joutuu rakentamaan oman diskurssianalyttisen menetelmänsä oman tutkimuksensa näköiseksi, huomioiden niin tutkimuskysymykset, teorian kuin aineistonkin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 163). Toki tutkija ei ole aivan tyhjän päällä, vaan hän voi nojautua diskurssianalyysin rikkaaseen ja monimuotoiseen kenttään. Oma polku kyseisellä kentällä – tai paremminkin viidakossa – täytyy kuitenkin raivata ja kulkea aivan itse. (Ks. Jokinen & Juhila 1999.) Selvyiden vuoksi esitän oman polkun sekä taulukkona että auki kirjoittaen.

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatussuunnitelmien analyysin vaiheet

1	Lähiluku: kokonaiskuva, arvopohja, lapsikonstruktio, kommunikaatiorakenne
2	Sisällönanalyysi: uskonto- ja katsomuskasvatuksen selontekojen identifioiminen
3	Selontekojen mikrotason analyysi
4	Selontekojen tulkinta, diskurssien tuottaminen suhteessa valittuihin konteksteihin
5	Asiakirjojen diskurssien vertailu
6	Tutkimustulosten kokoaminen, tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäinen tehtävänäni on lukea suunnitelmat yksi kerrallaan useampaan kertaan tarkasti läpi, havainnoiden tekstiä sekä yksityiskohtia eritellen että kokonaiskuvaa rakentaen. Analyyttisen lähiluvun kautta pyrin saamaan yksittäisestä asiakirjasta, sen arvopohjasta, lapsikonstruktioista ja kommunikaatiorakenteesta (kuka puhuu ja kenelle) kokonaiskuvan, jota esittelen lyhyesti myös tässä opinnäytteessäni. Yhdistän täten aineiston kuvauksen, alustavan analyysin ja jossain määrin jo tulkinnankin, sillä asiakirjan arvopohjasta ja diskursiivisesta lapsikonstruktioista ei voi saada käsitystä ilman tulkinnallista viitekehystä. Tämä vaihe ”auttaa ymmärtämään aineiston luonnetta ja erityispiirteitä” (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166).

Lähiluvun jälkeen siirryn identifioimaan ja alleviivaamaan asiakirjasta ne tekstijaksot eli selonteot, joissa jollakin tavoin implisiittisesti tai eksplisiittisesti puhutaan uskonnoista, katsomuksista-

ta ja uskonto- ja/tai katsomuskasvatuksesta. Analyysin alkuvaihe on täten lähinnä sisällönanalyysia. Muu kuin edellä mainitun kriteerin täyttävä tekstiaines on tutkimusaineistoni tekstuaalista lähikontekstia, joka tosin toimii välillä myös varsinaisena tutkimuskohteena esimerkiksi analysoidessani ja tulkitessani asiakirjan lapsidiskursseja ja arvopohjaa. Nehän rakentuvat tekstin kokonaisuudessa eivätkä pelkästään sen uskonto- ja katsomuskasvatuksen selonteoissa, joskin päähuomioni on jälkimmäisissä. Tässä kuten koko tutkimuksen teossa ohjenuorana ovat tutkimuskysymykset (ks. luku 4.1). Ne antavat suunnan, jota kohti kulkea.

Seuraavassa analyysin vaiheessa analysoin varhaiskasvatussuunnitelman uskontoon ja/tai katsomukseen viittaavia selontekoja. Analysoin, mitä ja miten puhuja puhuu uskonnoista, katso- muksista ja niiden kasvatuksesta. Entä miten kasvatuksen keskeishenkilö, lapsi, asemoituu tekstis- sä? Millaista selonteon kieli on? Miten kieltä käytetään? Millaisia kielellisiä elementtejä selonteos- sa on? Löytyykö siitä esimerkiksi toistoa tai muita vakiintuneita retorisia keinoja, ristiriitaisia lausumia, kielikuvia, eron tekoja tai samastumisia, hiljaisuuksia jne.? Tämä on kielenkäytön mik- rotason analyysia, jossa yksityiskohtaiset, osin ”tyhmiltäkin” vaikuttavat kysymykset ovat tärkeä apuväline (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170, 172–174).

Kielellisten valintojen analyysi on erittäin tärkeää, sillä se on silta tulkintaan, jota voi pitää diskurssianalyysin ytimenä. ”Oleellista diskurssintutkimuksessa on - - pyrkiä analysoimaan aineis- tossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan” (emts. 166). Koko- an nyt analyysivaiheessa eriteltyjä merkityspalasia synteetiksi suhteessa valitsemiini konteksteihin (ks. luku 4.2). Kyseessä on eräänlainen luova re-produktio, jossa tutkija ”löytää ja kirjoittaa auki yhteyksiä, linkkejä, ja ristiriitaisuuksia – rakentaa kuvaa, joka on enemmän kuin osiensa summa” (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167). Apuna tässä työssä ovat tutkielman teoreettinen viitekehys, siitä nousevat teoreettiset ja analyttiset käsitteet ja aihepiirin aiempi tutkimus (emts. 167). Kysy- myksistä voi olla hyötyä tässäkin vaiheessa. Mitä ja millaista uskonto- ja/tai katsomuskasvatuksen diskurssia asiakirjassa tuotetaan? Miten se suhteutuu asiakirjan arvopohjaan? Miten diskurssin voi nimetä? Miten se asemoituu suhteessa tilannekontekstiin, lajikon- tekstiin ja mikro- ja makrotason sosiokulttuuriseen kontekstiin? Entä millaista suhdetta se rakentaa aineistoni muiden varhaiskasva- tussuunnitelmien vastaaviin diskursseihin? Millaisia ideologisia seurauksia sillä voi olla? Toki yhdestä ja samasta varhaiskasvatussuunnitelmasta on todennäköisesti tuotettavissa useampi kuin yksi uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssi.

Kun olen analysoinut ja tulkinut koko aineistoni, laadin tutkimustuloksistani kokoavan ja vertailevan taulukon. Tarkastelen keskeisiä tuloksiani ja esitän niiden pohjalta johtopäätökseni. Teen myös kehittämisehdotuksia tulevalle varhaiskasvatussuunnitelmatyölle uskonto- ja katso- muskasvatuksen osalta.

4.5 Tutkimuseettisiä kysymyksiä

Opinnäytteeseeni liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä on luontevinta lähestyä tutkimusaineistoni eli varhaiskasvatussuunnitelmien kautta. Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta (1999) rakentuu laajan julkisuusperiaatteen varaan. Julkisuusperiaate näyttäytyy laissa asiakirjajulkisuutena. Sen lähtökohta on selkeä: ”Viranomaisten asiakirjat ovat julkisia, jollei tässä tai muussa laissa erikseen toisin säädetä” (Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta, 1 §). Julkisesta asiakirjasta jokaisella on oikeus saada tieto (emt. 9 §). Puolestaan ”*Viranomaisen asiakirjalla* tarkoitetaan viranomaisen hallussa olevaa asiakirjaa, jonka viranomainen tai sen palveluksessa oleva on laatinut taikka joka on toimitettu viranomaiselle asian käsittelyä varten tai muuten sen toimialaan tai tehtäviin kuuluvassa asiassa” (emt. 5§; kursiiivi alkutekstissä). Opetustointa koskevia viranomais-tehtäviä hoidetaan oppilaitoksissa, joten niissä tuotettavat asiakirjat ovat lähtökohtaisesti julkisia asiakirjoja (Vehkamäki, Lahtinen & Tamminen-Dahlman 2013, 14–15). Täten myös tutkimani vasutekstit ovat julkisia asiakirjoja, joten gradussani ei todennäköisesti tule olemaan suuria tutkimuseettisiä ongelmia. Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat useimmiten saatavilla internetistä ja siten kaikkien vapaasti luettavissa ja myös tutkittavissa ilman tutkimuslupaa. Ne ovat pitkälle organisoituja tekstejä, mikä tarkoittaa, että niiden julkaiseminen verkossa on suunnitelmallista, johdettua ja kollektiivisesti päätettyä. (Ks. Kuula 2006, 171.) Tutkimuseettiset kysymykset aktualisoituisivat aivan toisin, jos kyseessä olisi esimerkiksi lastentarhanopettajien yksityishenkilöinä sosiaalisessa mediassa esittämät mielipiteet suomalaisesta varhaiskasvatuksesta (vrt. emts. 192–199).

Silti on syytä huomioda, että opinnäytteelläni saattaa olla joitakin kielteisiä seurauksia erityisesti varhaiskasvatuksen yksikkötasolla. Vaikka en mainitse työssäni yksittäisten päiväkotien nimiä, tunnustuksellisten päiväkotien kohdalla niiden tunnistaminen on helppoa kyseisten päiväkotien vähäisen määrän vuoksi. Koska tutkimusotteeni on kriittinen, tulkintani voivat olla päiväkodin näkökulmasta epäedullisia – varsinkin kun kohteena on usein arkaluontoiseksi mielletty uskonto ja katsomuskasvatus.

Tutkimuseettisen neuvottelukunta on julkaissut ohjaavan asiakirjan *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi* (2009). Eettisiksi periaatteiksi teoksessa luetellaan tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys ja tietosuoja (2009, 4). Näistä tässä opinnäytteessä aktualisoituu vahingoittamisen välttäminen. Vaikka ”tutkimuksen tärkeä tehtävä on tuottaa tietoa yhteiskunnallisten instituutioiden ja vallankäytön epäkohdista” (emts. 7), tulee tutkijan ”välttää tutkimusjulkaisuista tutkimuskohteelle mahdollisesti aiheutuvaa vahinkoa ja haittaa. Periaate ei kuitenkaan saa estää tutkimustulosten julkaisemista silloin,

kun tulokset eivät todennäköisesti ole tutkimuksen kohteena oleville kaikilta osin mieluisia.” (Emts. 8.) Tässä tasapainoilussa tutkijalta vaaditaan sensitiivisyyttä. Se onnistuu parhaiten, kun tutkija suorittaa tutkimuksensa huolellisesti ja systemaattisesti hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksen tulokset tulee julkaista asiallisesti argumentoiden ja valaisten tasapuolisesti eri näkökulmia. Kaikenlaista arvosteleavuutta, asenteellisuutta ja epäkunnioittavuutta tulee luonnollisesti välttää. (Emts. 7–8.)

Kuten edellä jo totesin, tutkimusintressini on emansipatorinen: rakentava varhaiskasvatussuunnitelmien kritiikki tarjoaa mahdollisuuden ja välineitä kasvatuksen kehittämiseen. Tarkoitukseni on nimenomaan ylittää asiakirjatekstien itseymmärrys ja tuoda niistä näkyviin asioita, jotka ovat mahdollisesti piilossa, ikään kuin rivien välissä. Teen tämän kohdetta kunnioittavassa hengessä ja asiallisella ja rakentavalla tavalla. Tutkimuseettinen tavoitteeni on välttää tutkimuskohteideni vahingoittamista kaikin keinoin, samalla kuitenkin tutkimuksen vapauden säilyttäen.

5 VALOKEILASSA

VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

5.1 Kuka puhuu, kenestä ja kenelle

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjana on YK:n Lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1989, jossa määritetään kaikkien lasten oikeudet esimerkiksi kieleen, ihonväriin, poliittisiin mielipiteisiin, uskontoon, vammaisuuteen ja sukupuoleen katsomatta (Vasu 2005, 12). Sopimuksen mukaan lapsella on oikeus muun muassa erityiseen suojeluun, ruumiillisesti, henkisesti, moraalisesti, sielullisesti ja sosiaalisesti terveeseen ja normaaliin kehitykseen, yksilöllisten kykyjensä ja valmiuksiensa kehittämiseen ja hyvälaatuiseen kasvatukseen (ks. Pekuri 2014, 22–23; Kaskela & Kronqvist 2012, 10). Tältä pohjalta valtakunnallisen asiakirjan alussa sen status osana kasvatusta ja koulutusjärjestelmää esitetään suorastaan mahtipontisesti: ”Yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat valtakunnallisesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden” (Vasu 2005, 7). Tässä asiakirja valtuuttaa itsensä puhumaan *lasten puolesta* ja lasten hyväksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edustaa institutionaalista kielenkäyttöä, viranomaispuhetta (ks. Jokinen & Juhila 1993, 79). Samalla se on arvovaltaista asiantuntijapuhetta: sen laadinnassa on ollut mukana suuri joukko valtionhallinnon ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoita (Vasu 2005, 1–4, 47–48; Onnismäe 2010, 19). Puhujaksi rakentuu varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden joukko, joka puhuu kollektiivisesti yhdellä äänellä. Puhujan informatiivisen viestinnän kohteena, yleisönä, on analyysini mukaan *ensisijaisesti* korkeakoulutetut varhaiskasvatuksen hallinto-, johto- ja suunnittelutyötä tekevät, joille paikoin varsin käsitteellinen ja abstrakti varhaiskasvatuspuhe on tuttua ja joille sitä ei siksi tarvitse laajasti selitellä tai perustella (ks. Suoninen 1999, 27). Toissijaisesti puhuja puhuu myös kentän toimijoille eli käytännön työtä tekeville varhaiskasvattajille.

Vasun eksplisiittisesti ilmaistuna tehtävänä on toimia koko Suomen varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana, jonka tavoitteena on ”edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista

koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita" (Vasu 2005, 7). Tähän päästäkseen Vasun on vakuutettava kentän toimijat statuksestaan rationaalisena viranomais- ja asiantuntijapuheena, jota kannattaa kuunnella ja jonka mukaan pitää toimia.

Viralliset ja tieteelliset tekstit ovat usein vakuuttavimmillaan, kun ne näyttäytyvät eräänlaisina ”nolla-asteen” teksteinä, jotka ovat puolueettomia, yksiaanisiksi ja vailla retorisia keinoja. Tällöin voi unohtua, että nolla-asteen tyylikin on tyyli ja retorinen keino. (MacLure 2003, 80–81.) Vasu toki pyrkii asiakirjatekstin ”nollatyyliin”, mutta siitä on mahdollista eritellä myös muita retorisia keinoja. Argumentaatioltaan Vasu edustaa puolustavaa retoriikkaa, jossa ”omaa positiota vahvistetaan siten, että sitä ei päästä vahingoittamaan” (Jokinen 1999b, 130). Toinen vaihtoehto olisi hyökkäävä retoriikka, joka ”pyrkii vahingoittamaan vasta-argumenttia” (emts. 130).

Empiirisissä tutkimuksissa on havaittu lukuisia erilaisia puolustavan retoriikan keinoja (emts. 132). Vasu luottaa ensinnäkin puhujakategorialla oikeuttamisen retoriseen keinoon. Varsinkin arvostetusta kategoriasta käsin lausuttu puhe voi helposti saada vakuuttavan puheen statuksen puheen sisällöstä riippumatta. Lääkäriin kategoriasta lausuttua puhetta jostakin sairaudesta pidetään helpommin totena kuin maallikon esittämiä väitteitä. (Ks. emts. 135.) Tätä keinoa Vasu käyttää tehokkaasti vetoamalla edellä esitetyllä tavalla YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen ja listaamalla liitteessään suuren joukon suomalaisen (varhais)kasvatustieteen arvostettuja asiantuntijoita, jotka ovat olleet mukana asiakirjan laadinnassa (2005, 47–48). Tällä yleisölle tehdään selväksi, että kyseessä ei ole mikään tahansa varhaiskasvatusta käsittelevä teksti, vaan suuren asiantuntijajoukon yhdessä koostama arvovaltainen ja ohjaava asiakirja, joka luo suomalaisen varhaiskasvatuksen säännöt.

Toinen, varsinkin tieteellisissä teksteissä ja asiakirjateksteissä suosittu retorinen keino on faktuaalistava argumentaatio, jossa ”*asiat saadaan näyttämään puhujista ja tulkinnoista riippumattomilta tosiasioilta*” (Jokinen 1999b, 140; kursiivi alkutekstissä). Asioiden syyt ja toimijat häivytetään tällöin usein esimerkiksi nominalisaatiolla ja verbin passiivimuodolla. Vasussa molempia esiintyy jonkin verran. Kiinnostavasti passiivisia ilmaisuja esiintyy runsaasti uskonnollis-katsomuksellisen orientaation kohdalla, peräti seitsemän kappaletta (Vasu 2005, 29; ks. Fairclough 1995, 124–125). Tällainen toimijuuden peittävä tosiasiapuhe on usein samalla myös vaihtoehdottomuuspuhetta, joka näyttäytyy ainoana järkevänä tai jopa mahdollisena vaihtoehtona ja toimintatapana (Jokinen 1999b, 140). Toisaalta toimijuus voidaan peittää myös nominalisaatiolla eli niin sanotulla substantiivituylillä, jossa suositetaan verbeistä johdettuja, -minen -päätteisiä substantiiveja. Näin tapahtuu esimerkiksi Vasun nimeämässä kolmessa kasvatuspäämäärässä:

- henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen

- toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen
- itsenäisyyden asteittainen lisääminen (Vasu 2005, 13)

Substantiivityyli antaa kasvatuspäämäärille käsitteellisen, epätäsmällisen ja etäisen vaikutelman (Fairclough 2003, 143–144). Kuka, miten, missä ja milloin toimii päämäärien saavuttamiseksi? Kysymys jää vaille vastausta edellä mainitun selonteon yhteydessä, vaikkakin teksti kyllä vastaa niihin edetessään pitemmälle. Lisäksi nämä kaikki sinänsä arvokkaat päämäärät eivät suinkaan ole ainoita mahdollisia, vaan yhden spesifin ideologian tuotteita. Ne – ja varsinkin kolmas – ovat liitettävissä osaksi postmodernia lapsikäsitystä ja sen varaan rakentuvaa pedagogista ajattelua, joka korostaa lapsen omaa aktiivista toimijuutta ja osallisuutta.

Kriittisessä diskurssianalyysissä subjekti on yhtäältä alistettu diskurssille ja tiettyyn positiioon asemoitu ja toisaalta aktiivinen ja osallinen sosiaalinen toimija (Fairclough 1995, 39–40). Täten subjekti ei ole koskaan täysin omaehtoinen tai vapaa, vaan kielelle alisteinen. Subjektipositio ei näin ollen estä toimijan esittämistä monenlaisten rajoitteiden kautta (ks. Fairclough 1989, 46–47). Fairclough jaottelee sosiaalisen toimijan representaation seitsemään eri kategoriaan: 1) toimijan inkluusio/ekskluusio (onko toimija läsnä tekstissä vai ei), 2) toimijaan viittaaminen joko pronomiinilla tai substantiivilla (esimerkiksi hän/lapsi), 3) toimijan kielipöllinen rooli (esimerkiksi subjekti, objekti, adjektiiviattribuutti), 4) toimijan aktiivisuus/passiivisuus (onko toimija tekijä vai toiminnan kohde), 5) toimijan esittäminen personoituna/persoonattomana (esimerkiksi työntekijät/työvoima), 6) toimijan esittäminen nimettynä/luokkansa edustajana (esimerkiksi Fred Smith/lääkäri), 7) toimijaluokan esittäminen spesifisti/geneerisesti (esimerkiksi tietyn sairaalan lääkärit/ lääkärit yleensä) (ks. Fairclough 2003, 145–150). Tässä työssä hyödynnän kategorioista erityisesti toimijan kielipöllistä – lähinnä lauseopillista – roolia ja aktiivisuus/passiivisuus -oppositioparia.

Harriet Strandell erottelee Fionagh Thomsoniin tukeutuen lapsi- ja lapsuustutkimuksessa kolme eri metodologista lähestymistapaa ja lapsikäsitystä, jotka johtavat erilaisiin eettisiin päätelmiin. Perinteinen näkemys korostaa lapsen ja aikuisen ontologista eroa ja näkee lapset haavoittuvina ja epäkompetentteina. Näin eettisyys liittyy erityisesti lasten suojelemiseen. Toinen lähestymistapa pitää myös aikuisia ja lapsia keskenään hyvin erilaisina, mutta korostaa samalla lasten kompetenttia sosiaalista toimijuutta. Silti lapset ovat yhteiskunnallisesti marginaalisessa asemassa ja tarvitsevat erityistä huomiota ja etiikkaa. Uusin ja voimistuva lähestymistapa puolestaan näkee lapset ja aikuiset pohjimmiltaan samanlaisina kehittyvinä toimijoina, jolloin ei tarvita mitään erityisiä ikämäärittyneitä tapoja lähestyä lapsia. Tällöin korostetaan lasten kompetenssia ja oikeutta olla osallisia ja vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin. Viimeisestä ajattelumallista nousee

eettisen symmetrian periaate, jossa aikuiset ja lapset ovat eettisissä kysymyksissä ikään kuin samalla viivalla. (Strandell 2010, 92–93.)

Kompetentin lapsen konstruktio nousee jo 1980-luvulla liikkeelle lähteneestä sosiokulttuurisesta lapsuudentutkimuksesta. Se on "monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jolla keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria" (Alanen 2009, 9). Siinä lapsi nähdään toimivana, lapsuuttaan ja maailmaa vertaisryhmässä rakentavana subjektina pelkän kasvatuksen ja hoivan kohteen sijasta (emts. 22–23; James, Jenks & Prout 2002, 26–33). "Toimijuudella tarkoitetaan yksilön tai ryhmän kykyä toimia omaehtoisesti erilaisissa tilanteissa. Siihen liitetään usein muita käsitteitä, kuten aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus sekä vapaaehtoisuus." (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160.) Leena Turjan mukaan *"osallisuudella tarkoitetaan sitä, että ihmiset voivat tulla kuulluiksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisöissään asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta"* (2011, 47; kurssiivi alkutekstissä).

Diskursiivista lapsikäsitystä on tärkeä analysoida ja tulkita, koska se yhtäältä vaikuttaa voimakkaasti varhaiskasvatuksen puhe- ja toimintakäytäntöihin, mutta on toisaalta usein kulttuurin tiedostamaton osa, joka käyttää ideologista valtaa (ks. Nummenmaa ym. 2007, 99). Valta on sosiaalista kontrollia: siinä on kyse yksilön tai ryhmän tahdosta saada toinen yksilö tai ryhmä tekemään – tai olemaan tekemättä – mitä itse haluaa. Valta perustuu vain harvoin silkkään voimankäyttöön, vaan se on useimmiten mentaalista. (Van Dijk 1997, 17–18.) Täten valta tuottaa diskursseja, ja diskurssit toimivat valtakamppailujen näyttämönä harjoittaen, ylläpitäen ja horjuttaen valtaa (Fairclough 1995, 73–74). Vallan lähikäsite on hegemonia, jonka Fairclough määrittelee Gramscian seuraten:

Hegemony is leadership as well as domination across the economic, political, cultural and ideological domains of a society. Hegemony is the power over as a whole of one of the fundamental economically defined classes in alliance (as a bloc) with other social forces, but it is never achieved more than partially and temporarily, as an 'unstable equilibrium'. (1999, 76.)

Hegemonian ja diskurssin suhde on duaalinen. Yhtäältä hegemoninen käytäntö ja kamppailu ottavat diskursiivisen muodon. Toisaalta diskurssi itsessään on kulttuurisen hegemonian sfääri: tietyn luokan tai ryhmän hegemonia riippuu sen kyvystä muokata diskursseja. (Emts. 94–95.) Kaikki Vasun lapsidiskurssit ovat aikuisten tuottamia; täten lasten alisteinen sosiokulttuurinen asema suhteessa aikuisiin todennäköisesti säilyy, olipa lapsidiskurssien sisältö mikä tahansa (vrt. Poulter ym.

2015, 105–106). Toki diskurssit, joissa lapset asemoidaan kompetenteiksi subjekteiksi, voivat edesauttaa heidän sosiaalista toimijuuttaan ja sitä kautta vähitellen muuttaa sosiaalisia käytänteitä ja rakenteita.

Suomalaisia varhaiskasvatuksen asiakirjoja vuosilta 1967–1999 tutkinut Onnismaa toteaa, että kompetentin lapsen konstruktio on ollut suomalaisissa varhaiskasvatusasiakirjoissa vahvin ja valtaapitävä lapsuuskonstruktio 1990-luvulta lähtien, ja siitä löytyy viittauksia jo 1970-luvun puolivälistä lähtien (2010, 201–202; 245–46). Täten se näyttäytyy Vasunkin kontekstissa itsestään selvänä ja luonnollisena (ks. emts. 51–52; vrt. Jokinen & Juhila 1993, 81, 91). Juuri tämä ”maalaisjärkeen” vetoava luonnollisuus on tehokkain diskursiivinen mekanismi, jolla tuotetaan hegemonian kulttuurisia ja ideologisia ulottuvuuksia (Fairclough 1999, 94; 1995, 91–92). On tosin muistettava, että kompetentin lapsen konstruktio rakennetaan nimenomaan varhaiskasvatuksen ja sen tutkimuksen piirissä, joten se voi vaikuttaa oudolta ja vieraalta muissa konteksteissa.²⁰

Kompetentti lapsi -diskurssia rakentavia selontekoja on löydettävissä läpi *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden*, mutta eniten sen luvuissa 2.3. ja 3.5.–3.7. Tyypillinen selonteko on esimerkiksi: "Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut." (Vasu 2005, 18.). Kasvattaja näyttäytyy näissä selonte-oissa vain sivuroolissa, toiminnan mahdollistajana, tukijana havainnoijana ja dokumentoijana (ks. emts. 21–22; vrt. Onnismaa 2010, 49–50; Paananen 2010, 42–46). Maiju Paanasen pro gradu -tutkielman mukaan Vasusta löytyy 105 mainintaa lapsesta, joka on osaava ja aktiivinen. Lisäksi lapsen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen viitataan Vasussa 90 kertaa. (2010, 39, 42.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kuitenkin myös paljon jaksoja, joissa kompetentin lapsen diskurssi kohtaa muita lapsidiskursseja, jolloin sen hegemoniakin kyseenalaistuu. Kyse on Vasua paljon laajemmasta varhaiskasvatuksen diskursiivisesta ilmiöstä: kompetentin lapsen konstruktion rinnalla ja jopa siihen sekoittuneena esiintyy jatkuvasti myös muita lapsikon-struktioita, kuten epäkompetentin ja heikon lapsen konstruktio. (Ks. Onnismaa 2010, 47–48.) Strandellia mukailleen väitänkin, että *diskursiivinen kamppailu erilaisten lapsikäsitysten kesken muovaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vaikuttaen myös sen sisällöllisiin orientaatioihin*

²⁰ Näkemys kompetentista, itseään verbaalisesti ilmaisevasta ja neuvottelevasta lapsesta on myös vahvasti länsimainen tuote. Voi jopa sanoa, että kompetentin lapsen kategoria on etno- ja eurosentrinen, sillä se suosii länsimaista keskiluokkaista valtakulttuuria vähemmistökulttuurien ja matalan sosiaalisen statuksen perheiden lasten kustannuksella. Tällöin vaikkapa maahanmuuttajataustainen lapsi nähdään syystä tai toisesta epäkompetenttina. (Ks. Eerola-Pennanen 2011, 235; Gitz-Johansen 2004.) Korostaessaan lapsen osallisuutta ja toimijuutta kompetentin lapsen diskurssissa on paljon hyvää, mutta yhtä kaikki kasvattajan on tärkeä tulla tietoiseksi siitä, "miten kulttuuriset tekijät ohjaavat hänen ajatteluaan, käyttäytymistään ja käsityksiään oikeasta ja väärästä" (Halme & Vataja 2011, 99). Esimerkiksi lapsen neuvottelutaito ei välttämättä ole kaikissa kulttuureissa tärkeää, vaan sen sijalla arvostetaan muita vuorovaikutuksen muotoja (Eerola-Pennanen 2011, 235; vrt. James ym. 2002, 188–189).

mukaan lukien uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (vrt. MacLure 2003, 19). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* kompetentin lapsen konstruktio ei dominoi määrällisesti kuin edellä mainitsemisani luvuissa 2.3. ja 3.5.—3.7. Tämä ei kuitenkaan välttämättä merkitse sen hegemonisen aseman kyseenalaistumista, sillä "*mitä itsestään selvempänä ja vaihtoehdottomampana joku diskurssi esiintyy, sitä vahvempi se on*, vaikka se ei lukumääräisesti aineistoa dominoisikaan" (Jokinen & Juhila 1993, 81; kursiivi alkutekstissä; vrt. Fairclough 1999, 92–96).

Kokonaisuudessaan Vasusta löytyy mainintoja lapsesta toiminnan kohteena ja tarvitsijana 150 kertaa (Paananen 2010, 39, 41). Varsinkin sisällöllisten orientaatioiden selonteot tuottavat Vasussa diskurssia, jossa lapsi esitetään epäkompetenttina. Siinä lapsi ei niinkään näyttäydy suojelun ja turvan tarpeessa olevana – vaikka sellaisiakin selontekoja Vasusta löytyy (esim. 2005, 12–13; ks. Paananen 2010, 39) – vaan aikuisten kasvatustoiminnan kohteena, josta tosin voi vähitellen kehittyä kompetentti sosiaalinen toimija (ks. Paananen 2010, 39, 41; vrt. Strandell 2010, 92–93). Näin keskiöön nousevat aikuiset toimijasubjektit, jotka hoitavat, kasvattavat ja opettavat lasta varhaiskasvatusinstituutiossa (ks. Vasu 2005, 16–17; 31–32). Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation kuvauksessa tämä näkyy selvästi:

Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation ytimen muodostavat uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt. Lapsen oman uskonnon tai katsomuksen perinteeseen sekä tapoihin ja käytäntöihin perehdytään. Lapselle tarjotaan mahdollisuus hiljaisuuteen ja ihmettelyyn, kyselemiseen ja pohdintaan. Lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista kunnioitetaan, tuetaan ja vahvistetaan. Lapsia lähellä olevien erilaisten uskontojen ja katsomusten tapoihin tutustutaan. Lapsenvarhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan vanhempien kanssauskonnollis-katsomuksellisen orientaation lapsikohtaisesta sisällöstä. (Vasu 2005, 29.)

Verbin passiivimuoto peittää näennäisesti subjektin, mutta toimivaksi subjektiksi on silti implisiittisesti hahmotettavissa aikuinen kasvattaja, joka *tarjoaa* lapselle erilaisia mahdollisuuksia pohtia ja kokea henkisiä ja hengellisiä ilmiöitä, *kunnioittaa*, *tukee* ja *vahvistaa* lapsen kykyä, *perehdyttää* lapsen tämän omaan katsomukseen tai uskontoon ja *tutustuttaa* lapsen erilaisten uskontojen ja katsomusten tapoihin. Lisäksi kasvattaja *sopii* yhdessä lapsen vanhempien kanssa uskonnollis-katsomuksellisen orientaation toteuttamisesta juuri tämän yksittäisen lapsen kohdalla. Kyseessä on dialogifilosofi Martin Buberin mukaillen Minä-Se -suhde, jossa Se asettuu Minän kohteeksi, objektiksi (ks. Buber 1995). Varhaiskasvatuksen asiantuntija kohdistaa puheensa toiselle aikuiselle varhaiskasvatuksen kentällä. Puheen kohteena on geneerinen ja nimeämätön lapsi ja hänen hyvinvointinsa, kasvunsa ja kehityksensä. On kuitenkin huomionarvoista, ettei lapsi näyttäydy tässäkään diskurssissa täysin passiivisena. Omalla toiminnallaan kasvattaja mahdollistaa lapsen toiminnan ja havainnoi, ohjaa, tukee ja kontrolloi sitä. Täten voi sanoa, että siinä missä aikuinen on aktiivinen,

lapsi on reaktiivinen – mutta yhtä kaikki yhä aikuisen toiminnan kohde. (Vrt. Paananen 2010, 39.) Samalla aikuinen puhuja käyttää valtaa häivyttämällä aikuisen subjektin ja objektivoimalla lapsen (ks. Jokinen 1999b, 141).

Mikä on sitten näiden kahden erilaisen diskursiivisen lapsikonstruktion – kompetentin lapsen ja kasvatustoiminnan kohteena olevan lapsen – välinen suhde *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*? Jokinen ja Juhila toteavat, että diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkijan täytyy tehdä näkökulman valinta, painottaako hän aineistonsa tulkinnassa diskurssien homogeenisyyttä vai heterogeenisyyttä, vakiintuneisuutta vai moninaisuutta. Ratkaisu pitää tehdä aineiston perusteella: esimerkiksi viranomaispuhetta tutkiva tutkija voi huomata, ettei hänen aineistonsa olekaan niin homogeenistä kuin hän oletti. (1993, 76–80.) Näin itselleni tässä tutkimuksessa on käynyt. Lisäksi täytyy muistaa, etteivät diskurssit ole koskaan "selkeitä ja tarkkarajaisia, vaan niiden kulttuurisesti annettua varantoa rajataan, muotoillaan ja täsmennetään kielenkäytön tilanteissa käsityömaisesti" (Suoninen 1999, 22). Vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* on yksiselitteisyyteen pyrkivää asiantuntija- ja viranomaispuhetta, käydään siinä diskursiivista kamppailua edellä mainittujen lapsidiskurssien välillä. Kamppailu ei lopullisesti ratkea, vaikka kompetentin lapsen konstruktion voi tulkita olevan hetkittäin hegemoninen (vrt. Paananen 2010, 112–114). Hegemoniaan kyseinen diskursiivinen konstruktio yltää paitsi vetoamalla "luonnollisuuteensa", myös kiinnittymällä osaksi Vasun rakentamaa ihannelapsen konstruktiota. Tuo ihannelapsi on mahdollista tuottaa seuraamalla Vasun kasvatustavoitteita ja -ohjeita. Ihannelapsi on oppiva ja kehittyvä, hyvinvoiva, aktiivinen, yksilöllinen ja toisten kanssa tasa-arvoinen subjekti (emts. 51–53).

Vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* rakentaman kahden lapsikonstruktion välillä on suuria ideologisia eroja ja suoranaisia oppositiosuhteita (aktiivinen/reaktiivinen lapsi, lapsi subjektina/objektina, lapsi itseohjautuvana/ohjausta tarvitsevana jne.), ne näyttävät sopivan myös yhteen ja samaan asiakirjatekstiin ilman että teksti romahtaa vastakohtiensa ristipaineessa (ks. MacLure 2003, 9–11). Kyse voi tällöin olla myös siitä, että "*paloja toisista merkityssysteemeistä vedetään tukemaan tiettyjä diskursseja*" (Jokinen & Juhila 1993, 95; kurssiivi alkutekstissä). Tästä näkökulmasta Vasu ikään kuin ennakoii kompetentin lapsen konstruktion mahdollisesti kohdistuvan kritiikin (ks. Suoninen 1999, 28). Vasu ei rakenna yksioikoista diskurssia jatkuvasti aktiivisesta ja osaavasta lapsesta, vaan lainaa konstruktiionsa diskursiivisia palasia myös lapsi toiminnan kohteena- ja heikon lapsen konstruktiosta. Esimerkiksi lauseessa "[t]uki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatustalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa - -" (Vasu 2005, 36) lapsi näyttäytyy sekä tuen tarvitsijana että aktiivisena toimijana. Täten kompetentin lapsen konstruktiosta tulee esimerkiksi kasvatustiedettä tuntematto-

man vanhemman näkökulmasta realistisempi, kun siihen sisältyy myös tarvitsevuutta, huolenpitoa ja tukea ilmentäviä ulottuvuuksia.

5.2 Uskonto- ja katsomuskasvatusta rakentamassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uskonnollis-katsomuksellisessa orientaatioissa ensimmäinen huomioitava seikka on sen nimi: uskonnot ja (muut) katsomukset rinnastetaan siinä toisiinsa, ja niiden välille pyritään siten rakentamaan symmetrinen ja tasa-arvoinen suhde. Tämä on siinä mielessä innovatiivista, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa katsomusaineiden kasvatusta on ollut pitkään lähes eksklusiivisesti kristillistä uskontokasvatusta.

Varsinainen selonteko kattaa vain puoli sivua 48-sivuisesta asiakirjasta. Käyn sen läpi virke virkkeeltä.

Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation ytimen muodostavat uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt (Vasu 2005, 29; kursiivi SI).

Uskonnollista, hengellistä ja henkistä ei tässä määritellä. Uskonnollinen viittaa uskontoon oppi-, uskomus- ja puhejärjestelmänä, joten sen diskursiiviseen piiriin voidaan laskea niin rukoileminen, temppeli, moskeija, meditoiminen, kirkko, pappi kuin enkelikin. Hengellinen on suomen kielessä kristilliseen hartauteen konnotoiva adjektiivi, mutta englannin kielessä sana *spiritual* sisältää sekä henkisen että hengellisen merkitysulottuvuuden. Englannissa puolestaan *spirit* (henki) viittaa ihmisen ydinolemukseen eli siihen henkiseen ja hengelliseen ytimeen, joka tekee hänestä ihmisen. Korvaavan suomenkielisen sanan puuttuessa Suomessakin on alettu puhua spiritualiteetista, kun halutaan puhua samanaikaisesti sekä hengellisestä että henkisestä. Käsitteenä spiritualiteetti on jossakin määrin selkiintymätön, mutta yleensä sillä tarkoitetaan muun muassa yksilön elämäntarkoituksen, maailmankuvan ja arvojen pohdintaa ja herkkyyttä asioiden syvempää, transsendentiaalista ulottuvuutta kohtaan. Tutkijat pitävät spiritualiteettia ihmisen myötäsyttyisenä ominaisuutena, joka ei ole sidoksissa ihmisen suhteeseen uskontoon, joskin sillä voi olla siihen läheinen yhteys. (Lamminmäki-Vartia 2010, 19; Halme 2010, 27–28; Ubani 2003, 16.)

Tulkitsen, että Vasun mainitsevat uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt viittaavat kaikki juuri spiritualiteettiin. Tällöin uskonto ja uskonnollisuus voidaan nähdä yhdeksi spiritualiteetin kulttuuriseksi ilmenemismuodoksi (ks. Ubani 2003, 17). Täten uskonnollis-katsomuksellisen orientaation ensimmäinen lause rakentaa *inklusiivista monikatsomuksellisuuden diskurssia*, joka yhtäältä tunnustaa, että minkään uskonnon tai katsomuksen totuusväitteitä ei pysty todentamaan eikä toisaalta propagoi minkään uskonnon tai katsomuksen puolesta (ks. Jackson

2004, 36). Inklusiivisuus tarkoittaa tässä yhteydessä kaikkien varhaiskasvatustyksikössä läsnä olevien uskontojen ja katsomusten tasa-arvoista huomioimista pedagogiikassa ja segregoivien käytäntöjen karsimista.

Lasten spiritualiteettia on tutkittu melko paljon varsinkin brittiläisessä uskontokasvatuksessa. Sen yhdeksi ominaispiirteeksi on muun muassa David Hayn tutkimuksissa havaittu suhdetietoisuus: lapsen spiritualiteetti ilmenee suhteutettuna lapseen itseensä, ympäristöön, muihin ihmisiin tai Jumalaan. (Ubani 2003, 20.) Toisaalta spiritualiteettikasvatusta yleensä ja erityisesti Hayn teoretisointia on kritisoitu uusromanttisuudesta. Siinä spirituaalinen kokeminen nähdään ihmisille lajityypilliseksi ominaisuudeksi ja biologiseksi faktaksi. (Jackson 2004, 75–76.) Vasukin uusintaa tämän ajatuksen määritellesään uskonnolliset, henkiset ja hengelliset ilmiöt ja asiat uskonnollis-katsomuksellisen orientaation *ytimeksi*. Tällainen *homo religiosus -diskurssi* – luontaisesti uskonnollinen ihminen – on arkiajattelussa ongelmallisuudestaan huolimatta laajasti hyväksytty, joten uskonnollis-katsomuksellisen orientaation sisällön rakentaminen on turvallista ja myös inklusiivista aloittaa siitä (vrt. Suoninen 1999, 27).

Lapsen oman uskonnon tai katsomuksen perinteeseen sekä tapoihin ja käytäntöihin perehdytään (Vasu 2005, 29; kursivi SI).

Inklusiivista monikatsomuksellisuuden diskurssia nousee selonteossa heti haastamaan *oman uskonnon tai katsomuksen diskurssi*. Vuoden 2003 uskonnonvapauslain painotus lapsen positiivisesta oikeudesta saada oman uskonnon opetusta näkyy tässä selvästi (vrt. Seppo 2008, 116–117). Samalla luodaan jatkumoa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välille, jotka molemmat rakentuvat oman uskonnon tai katsomuksen varaan.²¹ Kallioniemi selittää Vasun lausetta: "Näin orientaatioissa lapsille annetaan valmiuksia oman uskonnollisen ja katsomuksellisen identiteetin rakentamiseen. (- -) Uskonnolla on keskeinen rooli yksilön arvo- ja katsomusjärjestelmän rakentumisessa." (2005, 22.) *Uskonto ja katsomus identiteetin rakentajana* on yksi keskeisimmistä diskursseista, joilla uskonto- ja katsomuskasvatuksen lakisääteistä asemaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa perustellaan (esim. Kangasmaa, Petäjä & Vuorelma 2008, 39–41; Komulainen 2008a, 31–33; Kallioniemi 2003a, 36; 2008, 16). Sen voi Kallioniemen tavoin tulkita olevan implisiittisesti läsnä

²¹ Uskontokunnittain jaettua opetusta perustellaan mm. sillä, että se voi antaa lapselle ja nuorelle tärkeitä välineitä oman identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen (ks. Rissanen 2014, 128–130; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 452). Varsinkin maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille oman uskonnon opetusryhmä voi antaa sellaisen kokemuksen vertaistuesta, "tavallisuudesta" ja enemmistöön kuulumisesta, jota he eivät saa koulussa millään muulla tunnilla ollessaan aina "erilaisina" kantasuomalaisien keskellä. Usein myös uskonnon opettaja kuuluu samaan uskonnolliseen yhteisöön kuin opettamansa uskonnon oppilaat, ja hän voi siten näyttäytyä oppilaille suurempana auktoriteettina kuin muut opettajat, jotka eivät kyseiseen yhteisöön kuulu. (Rissanen 2014, 57–64.) Toisaalta varsinkin pienryhmäisten uskontojen opetukseen voi liittyä myös käytännöllisiä ja pedagogisia ongelmia (esim. epäpätevät opettajat, opetuksen tunnustuksellisuus, oppilaiden segregaatio uskonnon perusteella ja siitä mahdollisesti seuraavat ennakkoluulot muita uskontoja kohtaan) (ks. Sakaranaho & Salmenkivi 2009).

Vasussakin (vrt. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 5). Toki uskontokasvatuksen tarpeellisuus lapsen identiteetin rakentumiselle on esillä myös kansainvälisessä tutkimuksessa (esim. Jackson 2004, 17–18).

Siinä missä *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* konstruoidaan kaikille lapsille uskontokunnasta riippumatta sopivaa uskontokasvatusta, Vasussa puhutaan spesifisti ja eksklusivisesti lapsen *oman* uskonnon kasvatuksesta. Tosin ”omalla” itse asiassa tarkoitetaan lapsen huoltajien hänelle valitsemaa traditiota (ks. alaviite 5). Lapsen uskonnonvapaus on hyvin pitkälle hänen vanhempiensa käsissä, vaikka periaatteessa perustuslain yhdenvertaisuuspykälä määrää, että lasten ”tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti” (Suomen perustuslaki 1999, 6 §). Näin ei useinkaan kuitenkaan tapahdu. Lapsi on oman uskonnon tai katsomuksen diskurssissa helposti pelkkä aikuisten puheen ja toiminnan kohde ilman omaa puhevaltaa. Diskursilla voi olla lapsen toimijuutta ja itsemääräämisoikeutta vakavasti rajoittavia seurauksia: vanhempi esimerkiksi päättää, lähteekö lapsi päiväkotiryhmänsä mukana häntä kovasti kiinnostavalle kirkkoretkelle vai ei. Kyse on tällöin aikuisten harjoittamasta vallasta, jota eufemismi ”oma uskonto” yrittää peittää ja pehmentää (ks. van Dijk 1997, 17).

Lapselle tarjotaan mahdollisuus hiljaisuuteen ja ihmettelyyn, kyselemiseen ja pohdintaan (Vasu 2005, 29; kursivi SI).

Tässä tuotetaan jälleen kokemuksellista ja holistista spiritualiteettikasvatusta, joka irtautuu tiukan konstruktivistisesta kasvatuskäsitelmästä (Kallioniemi 2005, 23; 2008, 17). Se irtautuu myös perinteisestä uskontokasvatuksesta, jossa Ismo Pellikan mukaan kognitiivinen aines on ylikorostunut (2011, 154–155). Spiritualiteettikasvatuksessa keskiössä on lapsen sisäisen kokemuksen tarkastelu ja spirituaalisen herkkyyden löytäminen: ”Uskontokasvatuksen tehtäväksi spiritualiteettikasvatuksessa on nähty auttaa lapsia tutkimaan hiljaisuutta, keskittymään itseensä ja tulemaan tietoiseksi tässä ja nyt” (Kallioniemi 2005, 25). Tavoitteena voi tällöin olla ohjata lasta havaitsemaan ja kokemaan ihmiselämään kuuluva pyhyyden tunto (Pellikka 2011, 154). Pyhää tai pyhyyttä ei Vasussa silti mainita lainkaan, todennäköisesti sen kantamien uskonnon harjoittamisen konnotaatioiden vuoksi (vrt. emts. 152). *Uskonnon harjoittamisen diskurssi* on 2000-luvun osin sekularisoituneessa suomalaisessa yhteiskunnassa pyritty rajaamaan vain eksplisiittisesti uskonnollisiin konteksteihin, olivatpa nämä julkisia (kuten kirkon saarnatestit) tai yksityisiä (kuten perheen ruokarukous). Julkiseen asiakirjatekstiin se ei kuulu. Rajanveto ei ole kuitenkaan aina helppoa, kuten myöhemmin käy ilmi. Toisaalta voi tulkita, että negaationkin kautta uskonnon harjoittamisen diskurssi on piiloisesti läsnä Vasussa – eräänlaisena tabuksi muuttuneena reliikkinä varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen historiasta.

Mahdollisuus hiljentyä asetettiin tavoitteeksi lapsen toiminnalle ja kasvamiselle jo *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* (KM, 148). Siinä painotetaan, että hiljentymisen sisältö voi olla varsin erilaista riippuen lapsen kotitaustasta.²² Uskonnollisesta kodista tulevalle lapselle hiljentyminen voi olla hartauden harjoittamista ja rukousta. (Emts. 149; ks. Heinonen 2002, 33; Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 69–70.) Mietinnön tunnustuksettomuuteen pyrkivän hengen mukaista on kuitenkin, ettei hartauden harjoitusta erikseen päiväkodissa opeteta. Sama pätee Vasuunkin: kasvattaja tarjoaa lapselle mahdollisuuksia hiljaisuuteen, mutta ei anna lapselle työkaluja hiljaisuuden työstämiseksi hiljentymiseksi saati hartauden harjoittamiseksi. Sanamuutos mietinnön hiljentymisestä Vasun hiljaisuuteen on varsin merkittävä. Edellinen saa selvästi uskonnollisia ja spesifisti kristilliseen rukouselämään liittyviä konnotaatioita, kun taas Vasun käyttämä hiljaisuus on arkisen kielenkäytön sana ilman uskonnollista merkityssisältöä. Paremminkin hiljaisuudesta tulee päiväkotikontekstissa mieleen tila, jota kasvattajat usein lapselta odottavat ja jopa vaativat (esimerkiksi lepoa hetkellä, opettajan puhuessa ohjatuissa ryhmätilanteissa), mutta joka ei ole välttämättä lapsille luontaista saati useinkaan mieluista. Näin lapsilähtöiseksi tarkoitettu "mahdollisuus hiljaisuuteen" näyttäytyy aikuisjohtoisen ja -keskeisen diskurssin tuotteena (vrt. Onnismaa 2010, 51). Toki päiväkodissa lapset kokevat myös myönteistä, heistä itsestään lähtevää hiljaisuutta esimerkiksi leikki- ja ruokailuhetkissä (Heinonen 2002, 33–34).

Hiljaisuuden lisäksi spiritualiteettikasvatukseen liitetään Vasussa ihmettely, kyseleminen ja pohdinta. Niihinkin kasvattaja tarjoaa mahdollisuuden, mikä korostaa selonteossa rakentuvaa lapsi kasvatustoiminnan kohteena -diskurssia, vaikka kyseessä pitäisikin olla lapsen oman identiteetin rakentaminen oppia uskonnosta -didaktiikan mukaisesti. Eikö lapsi saa ihmetellä, kysellä ja pohtia oma-aloitteisesti ja spontaanisti ja jopa aikuisen kasvattajan näkökulmasta "sopimattomana" hetkenä? Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimuksessa on havaittu, että varhaiskasvattajien voi olla vaikea vastata lasten uskonnollisiin kysymyksiin, vaikka ne esitettäisiin niin sanotusti oikeaan aikaan kuten aamupiirissä. Kasvattajat kyllä vastaavat kysymyksiin, mutta pidättyväisesti ja lyhyesti eivätkä pyri jatkamaan tai rikastamaan uskontoon liittyvää keskustelua. (Lamminmäki-Vartia 2010, 63; Kalliala 2005, 160; vrt. Kalliala 2003, 183–184.) Tunnustuksellisten ja kunnallisten päiväkotien kasvattajien välillä on tässä kuitenkin suuri ero: uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä puhe on luonteva osa tunnustuksellisten päiväkotien arkisia puhetapoja, kun taas kunnallisissa päiväkodeissa se koetaan usein vaikeaksi ja vaietaan kuoliaaksi (ks. Kalliala 2005, 161).

²² Leena Ahteenmäki-Pelkonen puhuu mietinnön kuvaaman hiljentymisen yhteydessä "moniarvoisesta hiljentymisestä". Se voi tarkoittaa niin pysähtymistä ja keskittymistä, rauhoittumista, rentoutumista kuin hiljentymistä pyhän edessä. Vain hiljentymisen viimeinen muoto viittaa uskontokasvatukseen. (1992, 69–70.)

Vasunkin teksti saattaa tahattomana seurauksenaan tuottaa uskontopuheeseen liittyvää vai-
vaantunutta hiljaisuutta. Vaikka kasvattaja tarjoaa lapselle mahdollisuuden uskonnollisiin kysy-
myksiin, Vasussa ei puhuta mitään velvollisuudesta *vastata* kysymyksiin. Toisin oli vielä päivä-
hoidon virallisissa vuoden 1974 muistioissa (ks. luku 3.1) ja *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean
mietinnön* rakentamassa uskontokasvatuksessa, jossa "[l]apsi saa vastauksia uskonnollisiin kysy-
myksiinsä" (KM, 148). Niistä poiketen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* tuottaa *diskurssia*
uskonnosta aikuisjohtoisena ja -keskeisenä puheenaiheena. Kyse on tietenkin vallasta: koska,
miten ja missä uskonnoista ja katsomuksista saa puhua, vai saako lainkaan. Kyseinen diskurssi on
piiloinen, koska se on tuotettavissa selonteosta vain tarkan lähiluvun kautta ja peilaten *Päivähoi-
don kasvatustavoitekomitean mietintöön* (vrt. Fairclough 1995, 49–51).

*Lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista kunnioitetaan, tue-
taan ja vahvistetaan* (Vasu 2005, 29; kurssiivi SI).

Tämä on uskontokasvatuksen diskursiivinen alue, jota ei esimerkiksi yllä mainitussa tavoite-
mietinnössä mainita lainkaan. Se on toki kulttuurisesti mahdollinen diskurssi, mutta innovatiivinen
lajikontekstissaan eli pedagogisen asiakirjan genressä (vrt. Suoninen 1999, 22). Selonteko viittaa
selvästi uskonnon didaktiikan kansainväliseen suuntaukseen symbolididaktiikkaan, jolla on merkit-
tävä asema suomalaisessakin uskonnonopetuksessa ja uskontokasvatuksessa ja jota käytetään
paljon myös luterilaisessa kasteopetuksessa. Kallioniemi kokoaa symbolididaktiikan pääajatuksat:

Symbolididaktiikka on painottanut uskonnon ja uskonnollisten kertomusten sym-
bolista ulottuvuutta ja kokonaiskäsitystä. Lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan
kokemuksia voidaan käsitellä vain perinteen ja kielen yhteydessä, sillä havainnot,
elämykset ja elämäntapahtumat muodostuvat vasta sitten kokemuksiksi, kun niitä
tulkitaan oikeassa viitekehysessään. Symbolididaktiikan mukaan symbolit ovat
uskonnon luonnollinen kieli, jolla uskonnollinen todellisuus voi välittömästi il-
maista itseään. (2005, 22–23.)

Symbolididaktiikan opetussisältönä ovat uskonnon kertomukset, symbolit, juhlat ja rituaalit. Sym-
bolit voivat olla ulkoisia eli aistein havaittavia (kuvat, taideteokset ja esineet) tai sisäisiä (kerto-
mukset, sadut, runot ja myytit). Symbolididaktiikassa keskeistä on esteettisen ja uskonnollisen
elämänalueen kohtaaminen ja kokonaisvaltainen, moniaistinen kokemuksellisuus ja elämykselli-
syys. (Luumi 2002, 36, 38–39, 41.) Symbolididaktiikassa tietyn tradition, esimerkiksi kristinuskon,
symboleita tulkitaan sen itseymmärryksestä käsin. Opetusmenetelmänä toimii ennen kaikkea ker-
ronta, joka herättää kuulijassa sisäisiä kuvia ja herkistää nauttimaan esteettisistä ilmiöistä (emts.
41). Vaikka kertomusten lähteeksi useimmiten valikoituu *Raamattu*, se ei ole suinkaan ainoa mah-

dollisuus. Esimerkiksi klassiset sadut tarjoavat kaikille lapsille sopivan, yhteiseen pohdintaan ohjaavan kertomusvarannon (Pellikka 2011, 155, 158–159; vrt. Luumi 2001).

Lienee selvää, että symbolididaktiikan malli ei sovi tunnustuksettomuuteen tiukasti pyrkivään, kognitiiviseen oppia uskontoa -didaktiikkaan. Paremminkin kyse on oppia uskonto- ja/tai oppia uskonnosta -diskursseista, jossa tavoitteena on sitouttaa lapsi johonkin uskonnolliseen traditioon ja/tai tukea hänen kasvuaan ja identiteetin rakentamistaan (ks. Kallioniemi 2005, 26). Toki ensin mainittu ei voi olla ainakaan ääneen lausuttuna tavoitteena yhteiskunnan järjestämässä uskontokasvatuksessa, vaikka se onkin kulttuurisesti mahdollinen diskurssi ja siten toimijoiden valittavissa konkreettisissa tilanteissa. Foucault'a mukaillen diskurssit yllyttävät, taivuttelevat ja viettelevät yksilöitä toimintatilanteissa. (Ks. Suoninen 1997, 157.) "Oppia uskonto" -didaktiikalla on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pitkä historia, joten sen sivuuttaminen ei ole välttämättä aina diskursiivisesti helppoa. Tämä näkyy valtakunnallisessa Vasussakin, jossa tunnustuksellisuutta yritetään torjua kaikin tavoin, mutta siinä täysin onnistumatta (ks. luku 6.3.2; vrt. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 5).

Kasvattajalta symbolididaktiikka vaatii opettamansa tradition syvällistä tuntemusta. Vaikka tietyt universaalit symbolit kuten tuli ja vesi löytyvät useimmista kulttuureista, niiden merkitykset ovat kontekstiriippuvaisia. (Luumi 2001, 146–147.) Täten Vasun orientaatioissa viitattu symbolididaktiikka saa lähes väistämättä kristillisiä konnotaatioita; sen juuretkin ovat saksalaisessa protestanttisuudessa. Harva nykypäivän kantasuomalainen varhaiskasvattaja on nimittäin perehtynyt niin syvällisesti esimerkiksi islamin symbolimaailmaan, että pystyisi välittämään sitä lapsille (vrt. Vasu 2005, 39; Kuusisto 2010, 97). Näin ollen Vasun uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota voidaan ainakin symbolien osalta pitää eksklusiivisena, käytännössä vain *kristillisyyden diskurssiin* rajoittuvana.

Lapsia lähellä olevien erilaisten uskontojen ja katsomusten tapoihin tutustutaan (Vasu 2005, 29; kursiivi SI).

Tässä uskonnollis-katsomuksellisen orientaation viimeisessä varsinaisessa sisällöllisessä tavoitteessa on jälleen kyse inklusiivisesta monikatsomuksellisuuden diskurssista, jota on varhaiskasvatuksessa rakennettu viimeisen 15 vuoden aikana tietoisesti ja innokkaasti. Yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeisiä periaatteita on lapsen oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen (emts. 12). Lisäksi Vasusta on luettavissa pyrkimys monikulttuuriseen varhaiskasvatuksen oppimis- ja toimintaympäristöön, jossa lasten kulttuuritaustat ovat luontevasti ja arvostavassa hengessä läsnä (emts. 39–41). Kallioniemi jopa nostaa varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen *keskeiseksi* tehtäväksi kulttuurisen herkkyyden ja kulttuurien välisen empatiakyvyn

kehittämisen (2005, 31). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* monikatsomuksellisuuden diskurssissa tämä Kallioniemen tehtävänanto ei kuitenkaan välttämättä realisoidu, sillä selonteon ”lähellä oleva” näyttäytyy eri puolilla Suomea kovin erilaisena. Joissakin päiväkodeissa suurissa kaupungeissa ”lähellä oleva” saattaa merkitä yksikkötasolla jopa useita kymmeniä erilaisia kulttuureita ja lukuisia uskontoja ja muita katsomuksia. Maaseudulla puolestaan jokin päiväkodin saattaa olla täysin monokulttuurinen. Vasu on valtakunnallinen asiakirja, mutta eri alueiden väestörakenne eroaa suuresti toisistaan. (Ks. Kallioniemi 2005, 30.) Siten monikatsomuksellisuusdiskurssin seuraukset ovat hyvin asuinpaikkasidonnaisia eivätkä välttämättä tasa-arvoisia.

Vasussa käytettävä passiivinen ilmaisu ”tutustutaan tapoihin” paitsi häivyttää lauseen subjektin (kasvattajat ja heidän ohjauksessaan välillisesti lapset), konnotoi pinnallisuuteen ja monokulttuuriseen puhetapaan. Vaikka tutustuminen olisi hyvä aloittaa kaikille uskonnoille yhteisistä diskurssityypeistä kuten esimerkiksi pyhäpäivistä, elämänkaareen liittyvistä juhlista ja ruokakulttuurista (ks. Kallioniemi 2005, 31–32), tämä vaihe on kuitenkin vasta alkua matkalla monikulttuurisuuteen (vrt. Kuusisto 2010, 99–100). Lähestyttäessä monikulttuurisuutta juhlien ja muiden valtaväestöstä poikkeavien tapojen kautta on vaaransa. Siinä voidaan tuottaa liiaksi jonkun lapsen tai aikuisen ”erilaisuutta” ja typistää hänet pelkäksi kulttuurinsa edustajaksi, eksotisoida ksenofiliisesti²³ toista kulttuuria tai jättää huomiotta kulttuurin sisäinen heterogeenisyys esittämällä siitä yksipuolisen stereotyyppinen kuva (emts. 105–106.) Sinälläänhän vielä päiväkodin henkilökunnan tai lasten taustojen monimuotoisuus ja niiden diskursiivinen esillepano satunnaisesti esimerkiksi juhlapäivinä ei tee päiväkodin toimintakulttuurista monikulttuurista. ”Jos kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta ei aktiivisesti huomioida päiväkodin arvopohjassa, opetus- ja kasvatustapa- ja menetelmissä tai muissa toimintatavoissa (esim. pienryhmätoiminta), kaikki ’erilaiseksi’ mielletty jää toimintakulttuurissa ikään kuin marginaaliin” (emts. 103; ks. Poulter ym. 2015, 113–114). Täten pelkkä ulkoisiin seikkoihin kuten ruokakulttuuriin keskittyvä tutustuminen ei riitä, vaan tarvitaan jatkuvia kohtaamisia arjessa ja arvostavaa *vuorovaikutusta*, jotta positiivinen pluralismi tulisi mahdolliseksi. Positiivinen pluralismi viittaa uskonto- ja katsomuskasvatuksen yhteydessä inklusiiviseen monikatsomukselliseen kasvatukseen, jossa tunnustetaan erilaiset traditiot, traditioiden moninaisuus ja yksilöiden erilaiset kokemukset niistä asettamatta minkään uskonnon tai katsomuksen totuusväitteitä normatiivisesti muiden edelle. (Ks. Lamminmäki-Vartia 2010,

²³ Ksenofobiassa, vieraan pelossa, ajatellaan, että erilaisuutta ja vierasta ei voi ymmärtää ja korostetaan nimenomaan eroa. Ksenofiliassa, vieraan rakastamisessa, puolestaan ajatellaan, että toista, oli hän millainen tahansa, voi ymmärtää. Ksenofiliassa eroilla ei ole mitään merkitystä, ja huomio kohdistetaan *samuuteen*. (Löytty 2006, 198–199.)

86–87; vrt. Kallioniemi 2014, 193–194.) Tällöin puhutaan usein myös katsomussensitiivisyydestä (ks. luku 8.1)²⁴

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan vanhempien kanssa uskonnollis-katsomuksellisen orientaation lapsikohtaisesta sisällöstä (Vasu 2005, 29; kursiivi SI).

Tähän selonteon lauseeseen viittasin jo aiemmin: uskonnon ja katsomuksen ollessa kyseessä lapsen itsemääräämisoikeus on minimissään, ja hänen vanhempiensa päätäntävalta korostuu. Samalla rakennetaan *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssia*, jonka tavoitteena on, että ammattikasvattajat ja lapsen huoltajat pääsevät yhteisymmärrykseen lapsen uskonto- ja katsomuskasvatuksen toteutustavasta ja sisällöistä. (Ks. Kangasmaa ym. 2008, 40–41.)

²⁴ Käsitteen taustalla ovat Milton Bennettin teoria interkulttuurisesta kompetenssista ja sensitiivisyydestä ja Mohammed Abu-Nimerin teoria uskontojen välisestä sensitiivisyydestä. Yksinkertaisimmillaan interkulttuurinen kompetenssi voi tarkoittaa kulttuurien välisen yhteisymmärryksen saavuttamista, jota voi pitää interkulttuurisen oppimisen ja kasvun tuloksena. Interkulttuurinen kompetenssi muodostuu eri kulttuurien tietämyksestä, tilannesidonnaisesta kulttuuriosaamisesta ja kyvystä osata tulkita yhteiskunnan kielenkäyttöä. Kysymys on siis tiedoista, taidoista, asenteista ja toiminnasta. Kasvu kulttuurien väliseen yhteisymmärrykseen on kokonaisvaltainen prosessi, johon vaikuttavat elämäntilanteet, kokemukset ja koulutus. (Esim. Halme & Vataja 2011, 101, 104.)

6 KARSIMISTA JA TUNNUSTUKSELLISUUTTA. USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUSTA HELSINKILÄISISSÄ VARHAISKASVATUSSUUNNITELMISSA

6.1 *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma*

6.1.1 Diskursiivinen kamppailu jatkuu

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman "sisältö on koottu toimipisteiden varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista ohjaavan koulutusprosessin aineistosta" (Hesavas 2007, 3), ja se on julkaistu vuonna 2007. Asiakirjaan, joka on 23-sivuinen, sisältyy myös esiopetuksen suunnitelma. Täten sitä voi pitää varsin niukkasanaanaisena ja tiiviinä tekstinä, varsinkin kun ottaa huomioon Helsingin varhaiskasvatuskentän laajuuden ja monipuolisuuden. Positiivista on se, että Vasussa avataan sen laatimisen työskentelyprosessia, jossa kuuluu myös "kentän ääni" (emts. 2). Näin ylhäältäpäin tapahtuvaa ohjausta halutaan tietoisesti jakaa ja tehdä tasa-arvoisemmaksi.

Useista muista kunnallisista vasuista Helsingin vasu eroaa muun muassa siten, ettei siinä käydä läpi valtakunnallisen Vasun sisällöllisiä orientaatioita substanssinäkökulmasta (vrt. emts. 11–12). Sen sijaan asiakirja rakentuu kolmen prosessin ympärille. Ne ovat 1) Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, 2) Kasvatuskumppanuus ja 3) Arviointi ja osaamisen kehittäminen (emts. 3). Näistä prosesseista johdetaan myös päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tavoitteet: lasten asiakkuustavoitteet, vanhempien asiakkuustavoitteet ja varhaiskasvatuksen laatu (emts. 6). Kaiken toiminnan "strategisena päämääränä on turvata lapsen hyvän kasvun edellytykset. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista." (Emts. 6.)

Hieman epäloogisesti jäsennetyn asiakirjan yksityiskohtaisissa pedagogisissa tavoitteissa korostuu lapsen "itseksi kasvaminen" (emts. 7), jolla on sekä itsenäiseksi kasvamisen että sosiaalisten taitojen harjoittelun ulottuvuus. Tässä se eroaa Vasusta, joka puhuu itsenäisyyden asteittaisesta

lisäämisestä (2005, 13). *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* lapsen ”itsenäiseksi kasvaminen”²⁵ (2007, 7) on yksi selkeä pedagoginen tavoite: ”Tasapainoinen kasvu, kehitys ja oppiminen tähtäävät lasten itsenäisen toimintakyvyn ja elinikäisen oppimisen perustan luomiseen ja edelleen kehittymiseen” (emts. 9).

Kaksi vuotta valtakunnallisen Vasun jälkeen laadittu helsinkiläinen kuntavasu tukeutuu näin valtakunnallista esikuvaansa rohkeammin kompetentin lapsen diskursiiviseen konstruktion – vaikka toki muistuttaa myös suurkaupungin arkeen kuuluvista riskeistä kuten vilkkaasta liikenteestä ja suuresta ihmismäärästä (emts. 5). Muutoin huoli- ja suojelupuhe loistaa kuitenkin asiakirjassa poissaolollaan. Sen sijaan siinä rakennetaan lapsen kompetenssiin, toimijuuteen ja osallisuuteen perustuvaa pedagogista diskurssia: ”[K]utsumme²⁶ lapsille ominaisia toiminnan tapoja, leikkimistä, liikkumista, taiteellista kokemista ja ilmaisemista ja tutkimista lasten toiminnalliseksi orientaatioksi” (Hesavas 2007, 11); ”Kasvattajat muuttavat omaa toimintaansa niin, että se parhaiten edistää lasten tavoitteellista toimintaa” (emts. 12); ”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan myös lasten omat käsitykset ja toiveet” (emts. 16).

Yllä lainatuissa selonteissa kuuluu kuitenkin yhä kaikuja myös aikuiskeskeisestä pedagogiikasta, jossa lapselle tarjotaan pelkkää osallistumista osallisuuden sijaan. Kyse on lapsi kasvatustoiminnan kohteena -diskurssin palasista. Esimerkiksi viimeisessä lainauksessa lapset näyttäytyvät vasuprosessin sivuhenkilöinä, mitä ”myös”-partikkeli implikoi, vaikka omassa vasussaan heidän tulisi toimia sekä subjektina että objektina. Vasuprosessin kuvaus on lisäksi sijoitettu lukuun ”Kasvatuskumppanuus”, mikä korostaa aikuisten välistä vuorovaikutusta lasten kustannuksella (emts. 15–16). Vanhempien subjektipositio onkin kunnallisessa vasussa näkyvämpi kuin valtakunnallisessa Vasussa. Silti sekä asiakirjan puhujaksi että ensisijaiseksi yleisöksi hahmottuvat varhaiskasvatuksen asiantuntijat ja ammattikasvattajat muun muassa tekstin varsin korkean abstraktiotason vuoksi. Teksti on täynnä pitkiä, polveilevia virkkeitä ja melko monimutkaisia taulukoita (esim. emts. 10, 15–17; vrt. Petäjäniemi & Pokki 2010, 27).

Toisaalta lapsi toiminnan kohteena -diskurssi näkyy asiakirjassa myös siten, että syntaktisesti teksti suosii voimakkaasti passiivisia verbimuotoja ja nominalisaatiota, kuten lauseessa ”Vanhem-

²⁵ Kuitenkin ”lasten itsenäisyyden asteittainen lisääntyminen” mainitaan toisaalla *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* (2007, 10). Substantiivi ”lisääntyminen” on kuitenkin passiivisempi kuin valtakunnallisen Vasun ”lisääminen”. Jälkimmäinen implikoi toimijan, ilmeisesti varhaiskasvattajan, joka lisää lapsen itsenäisyyttä. Helsingin vasussa toimijuus sen sijaan hämärtyy. Tekstistä saa vaikutelman, että lasten itsenäisyys lisääntyy ikään kuin itsestään, kunhan se on asetettu kasvatuksen tavoitteeksi. Tavoitteiden yhteydessä Helsingin vasussa mainittu itsenäiseksi kasvaminen (2007, 7) sen sijaan implikoi lapsen omaa toimijuutta. (Vrt. Jokinen 1999b, 140–141.)

²⁶ Tämä on asiakirjan toinen kohta, jossa lauseen subjektina toimii persoonapronomini ”me”. Se viittaa tässä ammattikasvattajiin. Ensimmäinen on asiakirjan alussa: ”Osallistumme myös pääkaupunkiseudun yhteisiin kehittämishankkeisiin” (Hesavas 2007,3).

pia kannustetaan ja rohkaistaan huolehtimaan lapsen äidinkielen kehittymisestä ja oman kulttuurisen perinteen välittymisestä” (Hesavas 2007, 9). Asiakirjassa lapsi asemoidaan useammin reaktiiviseksi toiminnan kohteeksi kuin aktiiviseksi toimijaksi.

Diskursiivinen kamppailu eri lapsikonstruktioiden välillä, jota analysoin ja tulkitsin yksityiskohtaisesti Vasun kohdalla, jatkuu näin ollen *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassakin*. Kamppailua tuottaa ja kuvastaa tekstin sanatasolla vanhempien tarpeista lähtevän *päivähoidon* ja lapsen tarpeista lähtevän *varhaiskasvatuksen* selkiintymätön, perustelematon ja osin synonyyminen käyttö (esim. emts. 6–7, 9). Asiakirja on laadittu aikana, jolloin Helsingin päivähoito kuului hallinnollisesti vielä sosiaaliviraston alaisuuteen. Diskursiivisesti tästä on seurauksena "päivähoito" -sanan sitkeä uusintaminen tekstissä, "varhaiskasvatuksen" rinnalla ja osin sijasta. Koko tekstissä jälkimmäinen esiintyy kuitenkin useammin ja dominoi etenkin pedagogisesti painottuneita selontekoja (esim. emts. 12–13). Kuntavasussa näytetään siten käyvän kamppailua hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kesken rinnan eri lapsikäsitysten kanssa (vrt. emts. 9).

Liioin *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman* suhde *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin* ei ole ongelmaton. Yhtäältä se legitimoii argumentaatiotaan vetoamalla Vasun auktoriteettiin. Asiantuntijan lausunnolla vahvistaminen onkin yksi puolustavan retoriikan keskeinen keino (Jokinen 1999b, 138–139). Helsingin vasu käyttää tätä retorista mahdollisuutta hyödykseen monta kertaa (2007, 5, 6, 10, 11, 14). Useimmat lausumat ovat viittauksia valtakunnallisen Vasun kuntavasuja ohjaavaan funktioon. Kasvatuksen päämäärien ja substanssin kohdalla Helsingin vasu vetoaa valtakunnalliseen Vasuun vain kaksi kertaa, lasten henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämisen yhteydessä (emts. 10) ja luetellessaan Vasun sisällölliset orientaatiot (emts. 11). Vaikka kuntavasu yhtäältä käyttää Vasun arvovaltaa hyödykseen, toisaalta se tietoisesti kyseenalaistaa sen pedagogiikkaa. Erityisen selvästi tämä näkyy uskonto- ja katsomuskasvatuksen kohdalla.

6.1.2 Karsittu ja korvattu uskonto- ja katsomuskasvatus

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman ensimmäisen luvun "Päivähoito ja varhaiskasvatus" alaluvussa 1.2. "Helsingiläisyys, suomalaisuus ja monikulttuurisuus" käsitellään lyhyesti uskonto- ja katsomuskasvatusta, tosin niitä nimeltä mainitsematta:

Varhaiskasvatuksessa lapsi tutustuu vanhempien kanssa sovitulla tavalla uskonnollisiin kysymyksiin. Lapsia ohjataan toisen vakaumuksen ja kulttuurin kunnioittamiseen. Monikulttuurisessa Helsingissä, jossa on monia uskontoja, elämäntapomuksia, tapoja ja tottumuksia, pääpaino on eettisessä kasvatuksessa. (2007, 8.)

Selonteon ensimmäinen virke on synteesi Vasun uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta (Vasu 2005, 29; ks. luku 5.2), sillä siinä mainitaan niin sopimus vanhempien kanssa kuin tutustuminen uskonnollisiin kysymyksiin. Subjektina tässä on lapsi, joskin lause implikoi, että tutustuminen tapahtuu kasvattajien ohjaamana ja tukemana – juuri kasvattajathan ovat sopineet uskontokasvatuksen toteuttamisesta lapsen vanhempien kanssa, mikä aktivoi myös *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssin*. Toimijuus paikantuu yhtä kaikki lapseen, joten diskursiivisena oletuksena on lapsen sisäsyntyinen kiinnostus uskonnollisiin asioihin *homo religiosus -diskurssiin* vetoamalla. Uskonnolliset kysymykset esitetään yleisellä tasolla, sitomatta niitä mihinkään tiettyyn uskontoon, mutta maininta vanhemmista viitanee siihen, että kyseessä on perheen oma uskonto; adjektiivi ”uskonnollisiin” sulkeistaa ei-uskonnolliset katsomukset. Näin ollen ensimmäinen virke rakentaa *oman uskonnon diskurssia*.

Valtakunnallisesta Vasusta tuttuun inklusiivisen monikatsomuksellisuuden diskurssiin viitataan puolestaan selonteon toisessa lauseessa. Tosin ”[l]apsia lähellä olevien erilaisten uskontojen ja katsomusten tapoihin” (Vasu 2005, 29) tutustumisen sijasta ”[l]apsia ohjataan toisen vakaumuksen ja kulttuurin kunnioittamiseen” (Hesavas 2007, 8). Vasun diskurssia ei siis uusinneta, vaan sitä muokataan yleisemmäksi *inklusiivisen monikulttuurisuuden diskurssiksi*. Diskurssin passiivimuoto paljastaa, että lapset ovat tässä asiassa toiminnan kohteena, ja subjekteina toimivat ilmeisesti ammattikasvattajat. Kunnioittamista ei täten nähdä ihmisille yhtä luonteenomaisena piirteenä kuin uskonnollisuutta, vaan se täytyy lapsille erikseen opettaa. Yksikkömuoto konnotoi lapsiryhmän yhteisöllisen monikatsomuksellisuuden sijasta ryhmän jakaantumiseen erillisiksi eri vakaumusten ja kulttuurien saarekkeiksi, joiden välillä ei välttämättä ole paljon interaktiota, kohteliasta kunnioittamisesta lukuun ottamatta. Hyvää tarkoittavan kunnioittamisen voisi jopa tulkita kytkeytyvän ksenofiliseen diskurssiin, jota rakentavat rakkaus, ymmärrys ja huomion kohdistaminen erojen sijasta samuuteen (Löytty 2006, 198–199). Tällöin sivuutetaan ne ”pimeät puolet”, joita löytyy jokaisesta uskonnosta ja katsomuksesta ja joita eettisesti vastuullinen henkilö ei voi kunnioittaa (ks. Lamminmäki-Vartia 2010, 110).

On myös kiinnostavaa, että valtakunnallisen Vasun uskonnot ja katsomukset ovat kuntasuhteissa muuttuneet toisen vakaumukseksi ja kulttuuriksi, vaikka edelliset ovat suomalaisen varhaiskasvatuksen vakiintuneita käsitteitä puhuttaessa erilaisista aatteellis-käsitteellisistä, maailmaa selittävistä järjestelmistä (vrt. luku 2.1.). Katsomus on korvattu sanalla vakaumus, jota usein käytetään sen kanssa synonyymisesti kuvaamassa pysyvää käsitystä jostakin perustavanlaatuisesta asiasta. Tosin vakaumuksessa painottuu henkilön vakaa ja sisäinen sitoutuminen katsomusta kos-

tuneemmin. Yhtä kaikki molemmilla käsitteillä voi viitata niin uskonnollisiin kuin ei-uskonnollisiin pysyviin käsityksiin.

Helsingin vasussa vakaumuksen rinnalla mainittu kulttuuri on puolestaan niin yleisluonteinen ja monimerkityksinen käsite viittaamassa ihmisen toimintaan, että sen valinta on ongelmallista (ks. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 4). Uskonto on eittämättä osa kulttuuria ja jopa sen syvärakenteita (Kalliala 2015). Se on kuitenkin niin spesifi osa kulttuuria, että siitä pitäisi puhua sen omalla nimellä, vaikka sanaan saattaakin monen sen käyttäjän kohdalla liittyä tunnepitoisia ja kielteisiäkin konnotaatioita (vrt. Lamminmäki-Vartia 2010, 125; Kalliala 2005, 162–164). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että Helsingin vasussa tietoisesti vältellään uskonto-sanan käyttöä. Kun Vasussa myöhemmin käsitellään tarkemmin varhaiskasvatuksen monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajataustaisia lapsia, uskonto -sana loistaa taas poissaolollaan: "Lasten kulttuurinen tausta otetaan huomioon varhaiskasvatuksen arkipäivässä kehittämällä eri hoito-, kasvatusta- ja opetustilanteisiin sopivia toimintatapoja" ja "Vanhempia kannustetaan ja rohkaistaan huolehtimaan lapsen äidinkielen kehittämisestä ja oman kulttuurisen perinteen välittymisestä" (Hesavas 2007, 9). Näissäkin lauseissa ilmeisen hankalaksi koettu uskonto sisällytetään neutraalimpaan kulttuuriseen taustaan ja perinteeseen. Väljästi ymmärrettynä kulttuurillahan tarkoitetaan "tietyn ihmisryhmän esimerkiksi kansan tai yhteisön tapaa tulkita ja ymmärtää tätä maailmaa sekä antaa eri asioille erilaisia merkityksiä" (Benjamin ym. 2015, 184–185). Yhteiskunnalliset muutokset globalisaatiosta maahanmuuttoon ja uuteen viestintäteknologiaan ovat muuttaneet aiemmin suhteellisen selvärajaiset ja itsenäiset kulttuurit yhä monimuotoisemmiksi ja alati muokkaantuviksi (emts. 185).

Varhaiskasvatuspuheessa uskonnon korvaaminen kulttuurilla ei ole kuitenkaan poikkeuksellista, kun pyritään rakentamaan nykypäivän tarpeisiin sopivaa uskonto- ja katsomuskasvatusta. Esimerkiksi Pellikka toteaa: "Pidän uskontokasvatusta paljolti myös kulttuurikasvatuksena" (2011, 152). Hänelle uskontokasvattaja näyttäytyy myös "kulttuurityöntekijänä" (emts. 153). Ilmeisesti monikulttuuristuvassa Suomessa on helpompi lähestyä eksklusiivisina ja staattisena pidettyjä uskontoja dynaamiseksi ymmärretyn kulttuurin kautta. Notkean modernin kontekstissa uskonto saa kuitenkin toisenlaisia, sanalla sanoen notkeita merkityksiä, jotka voisivat sopia monikulttuurisuutta rakentavaan diskurssiin järkevää dogmaattisia järjestelmiä paremmin.

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman spesifisti uskonto- ja katsomuskasvatusta käsittelevän tekstijakson viimeisessä virkkeessä todetaan: "Monikulttuurisessa Helsingissä, jossa on monia uskontoja, elämäkatsomuksia, tapoja ja tottumuksia, pääpaino on eettisessä kasvatuksessa" (Hesavas 2007, 8). Lause on ristiriidassa selonteon aiemman lauseen kanssa, jossa "lapsi tutustuu vanhempien kanssa sovitulla tavalla uskonnollisiin kysymyksiin" (emts. 8). Vaikka sisäinen ristiriitaisuus kuuluukin usein diskurssien merkityssuhteisiin (Jokinen & Juhila 1993, 102), ohjaavan

asiakirjan kyseessä ollessa tällainen ristiriitaisuus johtaa sosiaalisissa käytännöissä suurella todennäköisyydellä epävarmuuteen ja hämmennykseen. Asiakirjan ohjaava funktio voi näin jäädä heikoksi.

Selonteossa rinnastetaan uskonnot, elämänkatsomukset, tavat ja tottumukset hieman erikokoisesti. Tapa ja tottumushan voi viitata niin laajempaan kulttuuriseen ja katsomukselliseen traditioon kuin esimerkiksi jonkun perheen tapaan valvoa viikonloppuisin pikkutunneille asti. Kuitenkin myös tavoilla ja totumuksilla perustellaan selonteossa sitä, ettei monikulttuurisen Helsingin varhaiskasvatuksessa juurikaan toteuteta uskonto- ja katsomuskasvatusta, vaan se on korvattu eettisellä kasvatuksella. Tältä osin perustelu ontuu: miten tavat ja tottumukset voivat olla este uskonto- ja katsomuskasvatukselle? Tämä onkin *uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimisen diskurssia* paljaimmillaan. Kuntavasussa se hegemonisoituu priorisoimalla enemmistön edun suhteessa yksilön etuun (ks. Jokinen & Juhila 1993, 95). Karsimistahan perustellaan *monilla* uskonnoilla, elämänkatsomuksilla, tavoilla ja totumuksilla (2007, 8). Enemmistön etu yhdistetään tässä taitavasti monikulttuurisuusdiskurssiin: koska eri uskontoja ja katsomuksia on niin paljon, erilaisuus on enemmistön piirre, joten enemmistön etu on se, ettei minkään uskontokunnan tai katsomuksen mukaista kasvatusta järjestetä. Ylipäätään diskurssien hegemonisoituminen "liittyy tapaan, jolla diskurssit kietoutuvat yhteen" (Jokinen & Juhila 1993, 95).

Uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimisen perustelu monikulttuurisuuden diskurssilla on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hyvin vakiintunut diskurssi. Tosin paradoksaalisesti täsmälleen samalla argumentilla perustellaan myös yhteiskunnan järjestämisen uskonnonopetuksen ja uskontokasvatuksen tarpeellisuutta nykymaailmassa (esim. Kalliala 2015; Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015; Lamminmäki-Vartia 2010, 22, 95–96; Kallioniemi 2005; Hilska 2003). Diskurssi oli vakiintunut jo vuonna 2001, jolloin Kalliala kritisoi voimakkaasti sen käyttämistä uskontokasvatuksen karsimisen oikeuttamisessa. Uskontokasvatus nimittäin koettiin ongelmalliseksi jo paljon ennen kasvavan maahanmuuton myötä rakentunutta monikulttuurisuutta (Kalliala 2001, 178; ks. luku 3.2). Toisin sanoen monikulttuurisuuteen vetoaminen on tekosyy, mutta toiston kautta monikulttuurisuudesta uskonto- ja katsomuskasvatuksen olemattomuuden syntipukkina tulee ”totta”. Monikulttuurisuutta uskontokasvatuksen karsimisen oikeuttamisen syynä rakennetaan muun muassa yksinkertaistamalla todellisuutta tyyliin "*Uskonnollinen kasvatus on ongelmallista monikulttuurisessa Suomessa*" (Kalliala 2001, 179; kursiivi alkutekstissä; vrt. Jokinen & Juhila 1993, 91–93). Yksinkertaistaminen kautta kompleksisesta monikulttuurisuudesta "tulee selitysaatomaatti, joka oikeuttaa toimettomuuden ja tekemättömyyden ja peittää alleen monisyiset kasvattamiseen, lapsi- ja lapsuuskäsityksiin, arvoihin, ammatti-identiteettiin ja pedagogiseen taitavuuteen liittyvät kysymykset" (Kalliala 2001, 179; ks. Jokinen & Juhila 1993, 90–92).

Helsingin vasussa uskonto- ja katsomuskasvatus redusoidaan monikulttuurisuuteen vedoten eettiseksi kasvatukseksi.²⁷ Karsimisen diskurssi johtaa *korvaamisen diskurssiin*. Suomalaisen lastentarhatradition alkuvuosina eettinen ja uskonnollinen kasvatus yhdistyivät kristillissiveellisessä kasvatuksessa. Kuitenkin myöhemmin eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen sidoshölleni, ja niin *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* kuin siihen pohjautuvassa päivähoitolain tavoitepykälässä eettinen ja uskonnollinen kasvatus on erotettu toisistaan. (Ks. luku 3.1.) Samoin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio ovat erikseen, joskin muiden orientaatioiden rinnalla yhtenäisen pedagogisen kokonaisuuden rakentaen (ks. Vasu 2005, 26). Korvaamisen diskurssilla *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma* pyrkii tietoisesti rakentamaan inklusiivista kasvatuskulttuuria. Vaikka tarkoitus on hyvä, voi kysyä, mitä seurauksia tällä on esimerkiksi lapsen oikeuden omaan uskontoon kannalta (vrt. Lamminmäki-Vartia 2010, 129–130).

6.2 Katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

6.2.1 Arvopohjana yleiskristillisyys

Katolinen päiväkoti on vuodesta 1959 toiminut 40-paikkainen päiväkoti 3–7 -vuotiaille lapsille; päiväkodissa annetaan siis myös esiopetusta. Päiväkotia ylläpitää ja johtaa katolinen, alun perin ulkomainen luostarisarkunta, mutta henkilöstöön kuuluu myös muun muassa suomalainen lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Varhaiskasvatussuunnitelma (=Kat.) sisältää myös esiopetussuunnitelman. Päiväkodin painopistealueina ovat varhaiskasvatussuunnitelman mukaan "ilmaisutaidot" ja "Englanti" (Kat. 27). Vaikka päiväkoti on suomenkielinen, sen lapsiryhmät ovat aina olleet hyvin monikulttuurisia, ja englannin kielen opetus kuuluu olennaisena osana päiväkodin pedagogiikkaan (emts. 22). Päiväkodin arvopohjasta sen vasun alussa sanotaan:

(- -) [L]astentarhassa eletään yleiskristillisten arvojen mukaan. Meillä se tarkoittaa sitä, että kunnioittaen jokaisen omaa persoonaa harjoitteleme elämistä yhteiskunnassa, ottaen vastuuta itsestä ja toisistamme. Toisten huomioiminen, auttaminen, rehellisyys, oikeudenmukaisuus sekä välttämättömien sääntöjen

²⁷ Vertailukohdaksi tässä asettuu Kallioniemen tutkimus helsinkiläisistä yksikkökohtaisista esiopetussuunnitelmista vuodelta 2001. Aineistoon kuuluu 84 esiopetussuunnitelmaa, ja niistä 33:ssa (39%) uskontokasvatus esitetään integroidusti rinnakkaisena eettiseen ja sosiaaliseen kasvatukseen. Puolestaan 18:ssa (18%) suunnitelmassa uskontokasvatusta ei mainita lainkaan. Myös tuolloisessa Helsingin kaupungin esiopetussuunnitelmassa uskonnollinen, sosiaalinen ja eettinen kasvatus integroidaan toisiinsa. (Kallioniemi 2001b, 326–328.) Olisi kiinnostavaa tutkia kvantitatiivisesti, kuinka monessa helsinkiläisessä kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa uskontokasvatus yhä 2010-luvulla integroidaan tai redusoidaan eettiseen kasvatukseen.

oppiminen ja noudattaminen ovat lastentarhassamme perusarvoja. (Emts. 3; ks. myös 27.)

Vasussa listatut arvot eivät kuitenkaan näyttäydy spesifisti kristillisinä, vaan kyseessä on kombinaatio demokraattisen yhteiskunnan arvoja ja usein universaaleiksi miellettyjä ihmisoikeuksia, joilla toki on yhteys kristinuskoon ja sen moraaliin ja etiikkaan. Itse asiassa katolinen päiväkotiuusintaa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita*, jonka mukaan "[s]uomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin" (2005, 12). Samoin Vasun kasvatuspäämäärät – "henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen, itsenäisyyden asteittainen lisääminen" (emts. 13) – toistuvat tässä yksikkökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Valtakunnallisesta Vasusta poikkeavaa on kuitenkin katolisen päiväkodin vasun auki lausuttu kristillisuus. Näin ollen se asemoituu fröbeliläiseen lastentarhatraditioon nimeämällä arvopohjansa ja maailmankuvansa kristilliseksi ja vieläpä uusintaen sinnikkäästi käsitettä "lastentarha", jota itse asiassa ei ole suomalaisen varhaiskasvatuksen virallisessa diskurssissa käytetty enää vuoden 1973 päivähoitolain voimaan astumisen jälkeen.

Toisaalta substanssiltaan katolinen 2000-luvun varhaiskasvatussuunnitelma tekee eroa fröbeliläiseen kristillis-siveelliseen traditioon. Esimerkiksi Jumalaan tai Jeesukseen ei viitata tekstissä kuin uskonnollisen ja eettisen orientaation yhteydessä (Kat. 19–20). Tekstissä kristillisuus kyllä myönnetään, mutta se rajataan uskontokasvatuksen piiriin muutoin vasua dominoivan uskonnolliseen neutraaliuteen pyrkivän varhaiskasvatuksen asiantuntijapuheen tieltä. "Julksen elämänpiirin ja keskustelutilan" (Riitaoja 2013, 37) diskurssi on Suomessa sekulaari. Jos haluaa saada äänensä kuuluville, täytyy puhua oikeaa – tässä tapauksessa siis sekulaaria – kieltä (ks. emts. 37–38). Täten katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma poikkeaa maailmankatsomuksellisten, käytännössä yleensä kristillisten, koulujen opetussuunnitelmista, joissa "eri aineiden opetukseen kuuluu koulujen ominaisuutensa mukaisesti läpäisyperiaatteella katsomuksellista ainesta" (Hokkanen 2014, 136). Koulujen arvopohjan perustana on "[k]olmiyhteisen Jumalan kunnioittaminen ja rakastaminen sekä Raamatun kunnioittaminen Jumalan sanana" (Saari 2009, 55), mikä myös niiden opetussuunnitelmissa tuodaan ilmi. Tämän diskursiivisen ratkaisun seurauksena on todennäköisesti kyseisten koulujen marginalisoituminen hegemonisessa sekulaarissa koulutus- ja kasvatustaloudessa.

Diskurssianalyttinen huomio kiinnittyy ensimmäiseksi päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa kolme kertaa mainittuun *yleiskristillisyyteen* (Kat. 3, 19, 27). Yleiskristillisuus on käsitteenä vakiintumaton, eikä sitä tässä vasussakaan määritellä. Tunnetumpi termi on yleiskristillisyy-

den kanssa usein synonyymisesti käytetty yhteiskristillisyys. Yhteiskristillisyys esiintyy käsitteenä *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* sen perustellessa eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteiden erottelua: " - - [P]äivähoidon uskonnollisen kasvatuksen tulee liittyä avarasti lasten vanhempien uskonnolliseen taustaan ja painottaa yhteiskristillisen aineksen merkitystä" (KM, 138–139). Teksti jatkuu viittauksella luterilaisuuden rinnalla Suomessa vaikuttavaan ortodoksiseen kirkkoon (emts. 139). Mietinnön herättämässä uskontokasvatuksen keskustelussa yhteis- ja yleiskristillisyyttä käytetään usein synonyymisesti. Esimerkiksi Ahteenmäki-Pelkonen toteaa mietintöön viitaten: "Päivähoidon uskonnollinen kasvatusta on luonteeltaan yleiskristillistä ja sitä toteutetaan ekumeenisessa, kirkkojen yhteyttä korostavassa hengessä" (1992, 17). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* eivät sen sijaan puhu yleis- tai yhteiskristillisyydestä saati ekumeenisuudesta mitään.

Katolisessa vasutekstissä toistuva yleiskristillisyyden käsite tarkoittanee *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön* hengessä jonkinlaista kristinuskon tunnustustenvälistä minimiä, johon kaikki kristityt voivat tunnustukunnasta riippumatta sitoutua. Käytännössä tämä tarkoittaa kolmen ekumeenisen uskontunnustuksen (Apostolinen, Nikean ja Athanasioksen) esittämää kristinuskon ydinoppia. Yleiskristillistä olisi tällöin esimerkiksi usko kolmiyhteiseen Jumalaan ja Jeesuksen ylösnousemukseen, mutta ei seitsemän sakramenttia tai paavin virka. Katolisen päiväkodin vasu mainitsee yleiskristillisyyden yhteydessä myös ekumeenisen hengen (emts. 19), jolla se viittaa kristillisten kirkkojen yhteyspyrkimyksiin. Täten vasu rakentaa kaikille kristityille sopivaa, inklusiivista kristillisyyttä ilman tunnustuskuntaeroja. Tällainen yleiskristillinen diskurssi paikantuu paremminkin tunnustuskunnittain jakaantuvien perinteisten kristillisten diskurssien *rinnalle* kuin asettuu haastamaan niitä. Yleiskristillisen diskurssin suhde katoliseen diskurssiin jää kuitenkin vasussa auki: nehan eivät ole tekstissä läsnä samaan aikaan, vaan vuorottelevat eri selonteoissa. Tästä voi päätellä, että niiden välillä käydään tekstissä kamppailua, joka ei salli niiden rinnakkaisuutta, nykypäivän katolisen kirkon ekumeenisista pyrkimyksistä huolimatta. Puolestaan varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen historiallisessa kontekstissa yleiskristillinen diskurssi näyttäytyy samanaikaisesti traditionaalisenä ja innovatiivisena: siinä on kaikuja aina Fröbelistä saakka, mutta toisaalta ekumeenisen ja inklusiivisen ulottuvuutensa tähden sitä voidaan pitää varsin nykyaikaisena.

Kutsun tutkimaani päiväkotia katoliseksi sen vuoksi, että se on yhtäältä katolisen sisarten perustama, ylläpitämä ja johtama, eikä toisaalta katolisuutta päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa piilotella, joskaan ei korostetakaan. Päiväkodin historiaa, joka nivoutuu yhteen katolisen seurakunnan kanssa, esitellään lyhyesti heti varhaiskasvatussuunnitelman alussa. Samassa yhteydessä viitataan sisarkunnan perustajan 1800-luvun katolis-pedagogiseen ajatteluun. (Kat, 2.) Lyhyt

historiallinen selonteko rakentaa vasuun katolista diskurssia: kyse ei ole mistä tahansa päiväkodista, vaan katolisten sisarten ylläpitämästä lastentarhasta. Lisäksi muista lähteistä saa käsityksen, että lastentarha perustettiin nimenomaan tukemaan ja syventämään katolista uskoa Suomessa, jossa katolisuuden harjoittaminen oli reformaation jälkeen pitkään kielletty (ks. Vuorela 1989, 10–12, 227, 285). Varhaiskasvatussuunnitelman lopussa on puolestaan luettelo päiväkodin henkilökunnasta, jossa mainitaan kaksi luostarisisarta, "joista toinen toimii lastentarhan johtajana" (Kat, 27). Täten näiden henkilöiden identiteettiä nimenomaan katolisina luostarisisarina tuotetaan vasutekstissä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64).

Edellisen pohjalta onkin yllättävää, että muualla vasussa katolinen diskurssi ei millään tavalla aktivoidu. Päinvastoin tekstissä rakentuva kollektiivinen puhuja "me" sitoutuu edellä käsitellyllä tavalla yleiskristillisiin arvoihin. "Meillä se tarkoittaa sitä, että kunnioittaen jokaisen omaa persoonaa harjoitteleminen elämistä yhteiskunnassa - - " (Kat, 3). Tekstiä eteenpäin lukiessa selviää, että "me" ovat päiväkodin kasvattajat: "Painotamme kouluvalmiuksien opettamista - - "; "- - pyrimme tukemaan lasten omaehtoista toimintaa"; "- - toimimme yhteistyössä vanhempien kanssa - -" (emts. 3). Ammattikasvattajiin kuuluu siis ainakin kaksi luostarisisarta, mutta sitä ei tuoda lainkaan esille.

Ylipäättään varhaiskasvatuksen asiakirjojen lajikontekstissa monikon ensimmäisen persoonan käyttäminen ei ole kovinkaan tavallinen ratkaisu, sillä se rakentaa tilanteista ja läheistä vuorovaikutusta vakavan, asiallisen ja institutionaalisen kustannuksella. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 33–34.) Me -retoriikka onkin tyypillistä suostuttelevalle poliittiselle kielenkäytölle, "jossa puhe 'meistä' luo kuvaa yhtenäisestä joukosta, joiden intressit ovat yhteneväiset" (Jokinen 1999b, 139). Näin ollen sen voi tulkita olevan inklusiivinen valinta: toimijuuden peittävän passiivin sijasta monikon ensimmäisen persoonan diskurssi kutsuu myös yleisön mukaan *meisyyden* piiriin. Kyse on samalla myös auktoriteetista: "meillä" on valtaa puhua muiden, esimerkiksi lasten ja vanhempien puolesta. (Ks. Fairclough 1995, 127–128.) Puhutellakseen mahdollisimman suurta yleisöä "me kasvattajat" irrottautuvat katolisesta diskurssista ja jopa identiteetistä ja sitoutuvat tilanteisesti *yleiskristillisyyden diskurssiin*. Yleisöksi hahmottuvat tällöin paitsi päiväkodin nykyinen ja tuleva henkilöstö, myös nykyisten ja tulevien asiakasperheiden vanhemmat. Tämä viestinnällinen ratkaisu tuottaa vasuun *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssia*.

Vaikka yhtäältä katolisen ja toisaalta yleiskristillisen diskurssin välillä voi olla suuri ristiriita, "me kasvattajien" kannattaa todennäköisesti silti rakentaa tuo ristiriitainen asetelma. Suonisen sanoin vuorovaikutuksessa "[o]lennaisinta on lopulta se, miten toiset ottavat selonteot vastaan. Vuorovaikutuskumppanimme ja yleisömme ovat toimintamme ja sitä koskevien selontekojemme sopivuustuomareita." (1999, 31.) Suomalaisessa sosiokulttuurisessa todellisuudessa päiväkodin yleiskristillinen diskurssi otetaan todennäköisesti suopeammin vastaan kuin spesifisti katolinen

diskurssi. Katolilaisia ei asu Suomessa pysyvästi kuin noin 15 000 henkeä, ja katolisesta kirkosta tuotetaan esimerkiksi sosiaalisessa mediassa usein ennakkoluuloista ja suorastaan vihamielistä puhetta. Suoninen mainitsee myös vuorovaikutuskumppanin mahdollisuuden painostaa tai kannustaa toimija jonkin diskurssin suuntaan (emts. 29–30). Kannustaminen yleiskristillisyyden diskurssin suuntaan voi tässä yhteydessä nivoutua päiväkodille myönteisiin seurauksiin, kuten päivähoitopaikan hakemiseen tai päiväkodin tapahtumiin osallistumiseen.

6.2.2 Yleiskristillistä uskontokasvatusta rakentamassa

Katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa käydään läpi *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* sisällölliset orientaatiot ja lapselle ominaiset tavat toimia niin tavoitteiden kuin sisältöjen osalta, kuitenkin ne hieman Vasusta poikkeavalla tavalla nimeten ja jäsentäen (esim. Kat. 5–13). *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaa* myötäillen vasussa uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio on yhdistetty eettiseen orientaatioon, ja niitä käsitellään yhdessä luvussa 8, ”Uskonnollinen ja eettinen orientaatio” (emts. 19–22). Siihen Helsingin kuntavasun ja yksikkövasun yhtäläisyydet uskonto- ja katsomuskasvatuksen osalta pääosin päättyvätkin. Siinä missä Helsingin kuntavasu karsii uskontokasvatuksen minimiin ja redusoi sen eettiseen kasvatukseen, katolisen päiväkodin vasu aloittaa kyseisen kasvatuksen osa-alueen diskursiivisen rakentamisen muistuttamalla jälleen päiväkodin yleiskristillisestä arvopohjasta, niin ”että jokainen saa kokea, että Jumala on meidän kaikkien rakastava isä, joka pitää meistä huolta” (emts. 19; kursivi SI).

Tässä avauksessa vasu käyttää kolmea puolustelevalta ja osin myös suostuttelevan retoriikan keinoa: toistoa, liittoutumisasteen säätelyä ja ääri-ilmaisujen käyttämistä. Toistamalla jo tekstin alussa mainitun päiväkodin yleiskristillisen arvopohjan puhuja paitsi palauttaa sen yleisönsä mieleen, myös esittää sen uudessa kontekstissa, tällä kertaa uskontokasvatuksen yhteydessä. Näin uskontokasvatus saadaan näyttämään erityisen laadukkaalta ja autenttiselta, kun sitä toteutetaan kristillisiin arvoihin tukeutuvassa varhaiskasvatussyksikössä. (Vrt. Jokinen 1999b, 154.) Toisaalta selonteossa rakennetaan ”meidän kaikkien” subjektipositiota, johon Jumalan rakkaus ja huolenpito kohdistuu. Tämän ”jokainen saa kokea”. ”Me” viittaa tässä jälleen paitsi päiväkodin kasvattajiin, myös vasun yleisöön eli lasten vanhempiin, joita suostutellaan tulemaan osaksi ”meitä kaikkia” vetoamalla Jumalan rakkauteen ja huolenpitoon (vrt. emts. 155). Toisin sanoen puhuja liittoutuu argumenttinsa kanssa ja vetoaa yleisöönsä, että sekin voi päästä osaksi tätä taikapiiriä (vrt. emts. 136–138). Varmemmaksi vakuudeksi puhuja ottaa retoriikassaan käyttöönsä vielä ääri-ilmaisut ”kaikki” ja ”jokainen”. Ne lisäävät argumentin voimaa (ks. emts. 150–152): Jumalan rakkaus

kohdistuu erottelematta meihin kaikkiin ja jokaiseen. Samalla selonteossa rakennetaan jälleen yleiskristillisyyden diskurssia, joka sopii meille kaikille (kristityille).

Päiväkodin uskontokasvatuksen eksklusiivinen kristillisuus kyseenalaistuu kuitenkin heti seuraavassa tekstikappaleessa:

Tämän arvopohjan perusteella pyrimme herättämään lapsissa kiitollisuutta, luotamusta ja kunnioitusta Jumalaa ja lähimmäisiä kohtaan riippumatta siitä, mitä he ajattelevat tai mihin kansaan tai uskonnolliseen yhteisöön he kuuluvat (Kat. 20).

Tässä viitataan päiväkodin kansainvälisyyteen, joka mainitaan myös toisaalla päiväkodin historiaa (emts. 2) ja englannin kielen opetusta (emts. 22) kuvattaessa ja erityisessä ”Monikulttuurisuus”-luvussa (emts. 24). Niissä missään ei tosin eksplisiittisesti mainita moniuskontoisuutta, vaan *Hel-singin varhaiskasvatussuunnitelman* tavoin katolisessakin vasussa painottuu kulttuurinäkökulma (ks. luku 6.1.2): ”Tutustumme lastentarhassamme esiintyviin eri kulttuureihin laulaen, leikkien ja erilaisia ruokia maistellen” (Kat. 24). Erityismaininnan saa suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen (emts. 24). Eri kulttuurit eivät toki automaattisesti tarkoita eri uskontoja, mutta yleensä niin on (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 9). Lisäksi yllä olevassa lainauksessa mainitut lähimmäiset voivat viitata päiväkodin ulkopuolisten ihmisten ohella myös päiväkodin lapsiin. Samoin erilaiset ajattelutavat voivat viitata eri uskontoihin. Selonteko on täten mahdollista tulkita siten, että päiväkotiki on avoin myös muille kuin kristityille lapsille. Epäselväksi kuitenkin jää, miten uskontokasvatus heidän kohdallaan toteutetaan; liioin katsomuskasvatuksesta ei puhuta vasussa mitään. On toki mahdollista, että ei-kristityt lapset osallistuvat huoltajiensa luvalla kristilliseen uskontokasvatukseen. Tämähän olisi varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tradition kontekstissa *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöön* viitaten täysin mahdollista (ks. luku 3.1). Katolisen päiväkodin vasu jää tältä osin diskursiivisesti selkiintymättömäksi. Siihen on kyllä tuotettavissa *monikatsomuksellisuuden ja monikulttuurisuuden diskurssit*, mutta ei todennäköisesti oman uskonnon tai katsomuksen diskurssia.

Uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen tavoitteissaan katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma osittain uusintaa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* kasvatuspäämääriä (Vasu 2005, 13) ja uskonnollis-katsomuksellisen orientaation sisältöjä (emts. 29):

- Lapsen kokonaispersoonan, myönteisen minäkuvan ja turvallisuuden tukeminen
- Kirkollisiin juhlapäiviin tutustuminen ja tiedon saaminen kristinuskon keskeisestä sisällöstä ja kulttuuriperinnöstä
- Raamattuun [sic] sen kertomuksiin ja joihinkin keskeisiin henkilöihin tutustuminen

- Vastuun ottaminen itsestä, toisista ihmisistä ja lähiympäristöstä (Kat. 20)

Valtakunnallisessa Vasussa eettiseen orientaatioon liitetään muun muassa arvo- ja normimaailman kysymyksiä (2005, 28), mutta niistä ei tässä yhteydessä puhuta mitään. Sen sijaan katolisessa vasussa rakennetaan uskontokasvatusta, joka toteuttaa oppia uskonnosta- ja oppia uskontoa - didaktiikkaa hyödyntäen muun muassa holistista spiritualiteettikasvatusta Vasun tavoin (ks. luku 5.2). Ennen kaikkea uskontokasvatus nähdään molemmissa asiakirjoissa väylänä lapsen henkilökohtaiseen kasvuun ja identiteetin muotoutumiseen. Niissä molemmissa tuotetaan siis *diskurssia uskonnosta* (ja Vasussa myös katsomuksesta) *identiteetin rakentajana*.

Toisaalta Vasusta ja ylipäätään suomalaisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen 2000-luvun traditiosta poikkeavaa on katolisessa vasussa se, että uskontokasvatuksen tavoitteisiin nostetaan tutustuminen *Raamattuun*. *Raamattudiskurssi* on suorastaan innovatiivinen ratkaisu, sillä uskontokasvatuksen viime vuosikymmenten selonteot ovat karsineet Raamatun sanastostaan lähes kokonaan. Kallioniemen tutkimuksessa jo vuonna 2000 kävi ilmi, etteivät lastentarhanopettajat juurikaan käytä *Raamattua* tai lapsille suunnattuja uskonnollisia kirjoja toteuttaessaan uskontokasvatusta (2000, 61–73; vrt. 2001b, 329). Valtakunnallisen Vasun uskonnollis-katsomuksellisessa orientaatioissa viitataan kyllä kristittyjen pyhään kirjaan symbolien ja symbolididaktiikan kautta, mutta eksplisiittisesti *Raamattua* ei siinäkään mainita. Voi olla, että juuri pyhän kirjan statuksensa ja liturgisen käyttönsä vuoksi asiakirjojen laatijat kokevat *Raamatun* konnotaation tunnustuksellisuuteen ja jopa hartauden harjoittamiseen. Tällaisia konnotaatioita se saattaa toki herättää, mutta ilman *Raamattuun* ja sen keskeisiin kertomuksiin ”tiedon saaminen kristinuskon keskeisestä sisällöstä ja kulttuuriperinnöstä” (Kat. 20) on liki mahdotonta (vrt. Simojoki 2015, 46–47).

Uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen tarkemmasta sisällöstä on katolisessa asiakirjassa taulukko (Kat. 20–22), kuten muidenkin kasvatuksen osa-alueiden kohdalla. Taulukko on varsin yksityiskohtainen, joten sen jokaista detaljia ei ole mahdollista tässä analysoida. Taulukko jakaantuu kolmeen osaan: ”Perhemaailma”, ”Juhlat perheessä” ja ”Raamatun maailma”. Otsikot ovat yllättävän familistisia ottaen huomioon, että ne ovat osa institutionaalisen varhaiskasvatusyksikön asiakirjaa. Familismi²⁸ on kuitenkin katolisessa vasussa rakennettavan *perhekeskeisen rakkausdiskurssin* kontekstissa loogista: luonnontieteellisen orientaation yhteydessä yhdeksi sisällöksi mainitaan ”minä ja perheeni, lastentarhan perhe” (Kat., 18), jolloin lapsen oma perhe, päiväkotia ja mahdollisesti myös seurakunta rinnastetaan ympäristöinä, joissa kaikissa lapsi on Jumalan ja aikuisten rakkauden kohde. Agape-rakkauden ihanne on kristillisen etiikan keskiössä, joten ei ole yllättävää,

²⁸ Familismi voidaan määritellä perhekeskeiseksi ideologiaksi, jonka peruspilareita ovat kotiäitiys ja hyvä vanhemmuus. Familistisessa diskurssissa perhe saa korostetun positiivisia määreitä esimerkiksi suhteessa individualismiin. Ks. Jallinoja 2006.

että se representoituu myös katolisen päiväkodin vasutekstissä (vrt. Saari 2009, 172). Perhekeskeinen rakkauskurssi etäännyttää varhaiskasvatussuunnitelman tuottamaa diskursiivista päiväkotikonstruktiota julkisesta kasvatusinstituutiosta ja lähentää sitä rakastavaan kotiin. Tämän kodin perheenpäänä toimii itseoikeutetusti Jumala, johon vasuteksti muutaman kerran viittaa. Vaikka vasussa korostuu Jumalan rakkaus ihmisiä kohtaan, kasvatuksen tavoitteeksi asetetaan myös kiitteliisuuden, luottamuksen ja kunnioituksen herättäminen lapsessa Jumalaa kohtaan (Kat, 20). Täten voi todeta, että oppia uskontoa- ja oppia uskonnosta -didaktiikan rinnalla katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa rakennetaan implisiittisesti oppia uskonto -didaktiikkaa, jossa yhtenä tavoitteena on kasvatettavan henkilökohtaisen uskon herättäminen ja tukeminen. Näin ollen vasussa aktivoituu myös *uskonnon harjoittamisen diskurssi*.

Muutoin ”Perhemaailma” -osiossa luetellaan lähinnä lapsen kasvuun ja kehitykseen, etiikkaan ja moraaliin liittyviä sisältöjä: ”Lasta autetaan iloitsemaan kyvyistään ja saamaan itseluottamusta epäonnistumisensa kohtaamisessa”; ”Hyvät tavat tavaksi”; ”Lasta ohjataan toteuttamaan lähimmäisenrakkautta siten että hän omassa elämässään noudattaa kristillisiä arvoja esim.; oikeudenmukaisuus, toisten kunnioittaminen, rehellisyys, itsehillintä” (Kat. 20). Vasusta onkin luetta- vissa vahva pyrkimys sitouttaa lapsi kristilliseen etiikkaan ja moraaliin.

Yllättäen osa ”Perhemaailman” lauseista on kirjoitettu yksikön ensimmäisessä persoonassa: ”Kasvan ja kehityn”; ”Minulla on mahdollisuus tuntea itseni onnistuvaksi oppijaksi”; ”Leikin toisten kanssa ja pidän huolta siitä, ettei kukaan jää ilman kavereita”; ”Kunnioitan toisen työtä” (emts. 20–21). Passiivisten ja aktiivisten lauseiden vuorottelu tuo muutoin varsin yksinäiseen, kasvattajien me-puhujaposition rakentuvaan tekstiin moniäänisyyttä eli polyfoniaa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 123). ”Ääneen pääsy tai sen epääminen on yksi kielenkäyttöön kytkeytyvän toimijuuden ja vallan ulottuvuus” (emts. 128). On kiinnostavaa, että lähes ainoat vasun tekstijaksot (vrt. Kat. 18), joissa lapsi saa puhujaposition, ovat eettisen ja uskontokasvatuksen kuvauksen yhteydessä, ja nimenomaan eettisen kasvatuksen sisältöihin painottuen. Nämä sisällöt ovat liitettävissä vasun uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen yleiseen tavoitteeseen ”[V]astuun ottaminen itsestä, toisista ihmisistä ja lähiympäristöstä” (emts. 20). Täten lapsi voi asemoitua ainakin hetkel- lisesti puhuvaksi subjektiksi, kunhan hän suostuu kristillisen etiikan ja moraalin alaisuuteen. Kato- lisessa vasussa lapsi saa puheoikeuden juuri silloin, kun hän toistaa kristillisen etiikan kulmakiveä, pyyteetöntä lähimmäisenrakkautta.

Ainoita poikkeuksia edellisestä ovat lausumat ”Kasvan ja kehityn” ja ”Minulla on mahdolli- suus tuntea itseni onnistuvaksi oppijaksi” (Kat. 20). Diskursiivisesti kyse on tällöin Vasun raken- taman kompetentin lapsen konstruktion kristillisestä variaatiosta. Diskurssithan ovat aina dynaami- sia, tilanteisia ja monimuotoisia (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 37). Muista diskursseista osien

lainaaminen oman diskurssin tukemiseksi on tyypillinen keino diskurssien välisessä kamppailussa (Jokinen & Juhila 1993, 95). Katolisessa vasussa ei tosin eri lapsikäsitysten välistä diskursiivista kamppailua juuri ole. Sen rakentama ihannelapsi on hoivaa ja suojelua tarvitseva, kristilliset arvot ja normit sisäistänyt aikuisten auktoriteettien toiminnan kohde, joka ääneen päästessäänkin toteaa vain: ”Kunnioitan vanhempiani” (Kat, 22). Sen varaan myös vasun tottelevaisen, kiltin ja nöyrän ihannelapsen konstruktio rakentuu. Tällainen ihannelapsi tarvitsee ympärilleen rakastavan ja suojelevan perheen niin maassa kuin taivaassa. Täten vasun moniäänisyys jää vain hetkelliseksi, samoin kuin sen lapsipuhujan ”oma” ääni ja valtaistuminen. Varsinkin oman äänen metafora on kaikessa romanttisuuudessaan ongelmallinen, sillä se sivuuttaa kielen sosiaalisuuden ja dialogisuuden. Bahtinia mukaillen kaikki sanamme ovat lähtöisin ”toisten suusta”, jolloin ajatus autenttisesta, omaäänisestä subjektista on mahdoton. (Ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 202–203.)

Uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen sisältöjen toisessa osiossa, ”Juhlat perheessä”, viitataan niin kirkkovuoden eri aikoihin ja juhliin (adventti, jouluku, loppiainen, pääsiäinen) kuin isän- ja äitienpäivän kaltaisiin maallisiin juhliin, kirkollisia toimituksia (ristiäiset, häät, hautajaiset) unohtamatta. Seurauksena on heterogeeninen *juhlapyhädiskurssi*,²⁹ jossa monet sanamuodot (”ristiäiset”, ”Mikkelin-päivä” [sic] ja ”loppiainen”; Kat. 21) ovat selkeästi suomalaista luterilaista sanastoa. Katolinen sanasto loistaa poissaolollaan; esimerkiksi Neitsyt Mariasta ei puhuta mitään. Tässäkin osiossa painopiste on familistis-kristillinen: isänpäivän yhteydessä Jumalasta puhutaan Taivaan Isänä, ja silloin tutustutaan Isä meidän -rukoukseen; äitienpäivänä ”[l]asta autetaan arvostamaan omaa kotiaan ja perhettään ja huomaamaan sen merkitys” (Kat, 22), edellä lainatun vanhempien kunnioittamisen rinnalla.

Lisäksi osiossa mainitaan kirkkovierailut, jotka tunnetusti ovat oleellinen osa varhaiskasvatuksen uskontokasvatusta Suomessa. Kirkkovierailujen yhteydessä vasu puhuu hengellisistä lauluista ja musiikista, jotka käsitteinä eivät viittaa spesifisti mihinkään kirkkokuntaan, toisin kuin esimerkiksi virret. Lisäksi samassa yhteydessä ”[l]asta ohjataan keskittymään ja hiljentymään” (emts. 22). Sanamuoto on tässä kiinnostava, sillä Vasun käyttämä käsite hiljaisuus on korvattu *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön* ”hiljentymisellä”, joka saa huomattavasti vahvempia (kristilliseen) hartauden harjoittamiseen viittaavia konnotaatioita (ks. luku 5.2). Tätä ulottuvuutta tukee myös katolisen vasun alussa mainitut päiväkodin retket ”kulttuuritapahtumiin kuten konsertteihin, näyttelyihin ja hartauksiin” (Kat. 2). Vaikka uskonto on tässä jälleen redusoitu kulttuuriin (ks. luku 6.1.2), kyse on silti ainakin mahdollisuudesta hartauden harjoittamiseen. Kiinnos-

²⁹ Juhlapyhädiskurssi on vakiintunut myös esiopetussuunnitelmissa. Vuosituhannenvaihteen helsinkiläisistä asiakirjoista Kallioniemi toteaa, että ”[h]ieman yli 60%:ssa tutkituista esiopetussuunnitelmissa oli mainintoja kirkkovuodesta ja kirkkollisista juhlista uskonnollisen kasvatuksen sisältönä” (2001b, 328).

tavaa on lisäksi se, että Vasun uskonnollis-katsomuksellisiin ilmiöihin liittyvä lapsen ihmettely, kyseleminen ja pohdinta on katolisessa vasussa korvattu keskittymisellä. Tietenkin kirkkovierailulla lapsen täytyy keskittyä rauhassa havainnoimaan, mutta onko se lapsen kysymyksiä ja pohdintaa tärkeämpää? Tässäkin selonteossa rakennetaan voimallisesti lapsi kasvatustoiminnan kohteena - diskurssia.

Viimeinen uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen osio ”Raamatun maailma” mainitsee lyhyesti *Raamatun* kirjana, *Raamatun* kertomuksista maailman luomisen ja Nooan arkin ja vihdoin Jeesuksen elämän ja opetuksen (Kat. 22). *Raamattuun* tutustumisessa tavoite on selvästi tiedollinen sen sijaan, että uskonnollisten kertomusten kautta pyritäisiin herättämään tai vahvistamaan lapsen uskoa. Maailman luomisen ja Nooan arkin yhteydessä vieläpä mainitaan ”[l]uonnon ja elinympäristön suojeleminen” (emts. 22), joka viittaa kertomusten tulkintaan paremminkin ympäristö- kuin uskontokasvatuksen kontekstissa.

Kokoavasti voi todeta, että katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma rakentaa varsin omaperäistä yleiskristillistä uskontokasvatuksen diskurssia, jossa on aineksia monista eri diskursseista. Intertekstuaalisuus tai -diskursiivisuus kuvaa käsitteenä juuri tätä kielenkäytön historiallisuutta ja sosiaalisuutta: ”aina kun käytämme kieltä, käytämme toisten sanoja, lainaamme toisten ilmauksia ja kierrätämme merkityksiä, jotka olivat jo olemassa ennen omaa puheenvuoroamme” (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 116). Katolisessa vasussa kuuluu niin fröbeliläisen lastentarhatradition, *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön* kuin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* rakentamien uskontokasvatusdiskurssien ääniä, kristilliseltä taajuudelta esitettynä. Katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman erikoisuus on siinä, että se hämärtää sidoksensa katoliseen kirkkoon ja uskoon ja rakentaa sen sijaan yleiskristillistä uskontokasvatusta luterilaisin sanallisin painotuksin. Uskontokasvatus tähtää lapsen kasvun, kehityksen ja jossain määrin myös uskon tukemiseen, mutta ei kuitenkaan lapsen sitouttamiseen tiettyyn tunnustuskuntaan. Viimeksi mainittu olisikin vaikeaa varhaiskasvatussuunnitelman yleiskristillisyyteen sitoutumisen vuoksi.

6.3 Kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

6.3.1 Arvopohjana perhe ja lapsi

Itä-helsinkiläisen, keskikokoisen (noin 75 paikkaa, myös esiopetus) päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma (=Itävasu) on julkaistu vuonna 2012. Kyseessä on kunnallinen monikulttuurinen päiväkotitoiminta, jonka arvopohjaa on voimakkaasti rakentanut pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisryhmän hanke vuosina 2010–2011. Päiväkodin kehittämiskohteena oli lapsen ja aikuis-

sen välisen vuorovaikutuksen kehittäminen, mikä on vasun mukaan jäänyt päiväkodin arvopohjan keskiöön hankkeen päättymisen jälkeenkin. (Itävasu 2012, 4.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa päiväkodin arvoja ja toimintaa kuvataan graafisella puun kuvalla (emts. 2). Päiväkodin arvot eli puun juuret ovat lapsi, turvallisuus, perhe ja työyhteisö. Näiden kaikkien taustalla vaikuttaa siis edellä mainittu aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus. (Emts. 4–9.)

Me-henki konkretisoituu vasutekstissä, jossa persoonapronomini ”me” toimii kollektiivisena subjektina. ”Me kasvattajat” ottaa puhujaposition ja pitää sen koko tekstin ajan, laajeten välillä sisällyttämään myös lapset: ”Tutkimme luontoa ja sen eri osia” (emts. 21). Sen sijaan vanhemmat eivät ole osa ”meitä”, vaan puheen yleisö: ”Toivomme vanhempien istahtavan *joukkoomme* hetkeksi kun *heillä* on siihen mahdollisuus” (emts. 6; kurssiivit SI).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa rakennetaan tietoisesti kompetentin lapsen diskursiivista konstruktiota, mikä näkyy päiväkodin tiivistetyssä esitetyssä kasvatuspäämäärässä:

[Päiväkodin nimi] *lähtee maailmalle lapsi,*

*joka tiedostaa omat vahvuutensa
ja pystyy sitä kautta kehittämään itseään*

joka käyttäytyy hyvien tapojen mukaan

*jolla on käsitys oikeasta ja väärästä ja
joka kykenee toimimaan erilaisissa ryhmissä.*

joka osaa ottaa vastuuta tavaroistaan ja tekemisistään.

*joka on suvaitsevainen ja on oppinut ajattelemaan
sekä uskaltaa luottaa valintoihinsa.* (Itävasu 2012, 9; kurssiivi alkutekstissä.)

Itähelsinkiläisen päiväkodin vasu rakentaa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaa* punnokkaammin kompetentin lapsen diskursiivista konstruktiota (ks. luvut 5.1., 6.1.), vaikka toki kompetentti lapsi näyttäytyy niissäkin ihannelapsena. Tässä yksikkökohtaisessa vasussa kasvatustavoitteet täysin saavuttanut lapsi on selkeästi utooppinen ideaalikonstruktio, johon moni aikuinenkaan ei todennäköisesti ylittäisi. Kiinnostavaa on myös se, että vasussa lapsen oletetaan saavuttavan kyseiset tavoitteet muutaman päiväkodissa vietetyn vuoden aikana: päiväkodin aloittava lapsi nimittäin kuvataan toisaalla vasussa kaikkea muuta kuin kompetentiksi. Siinä rakennetaan diskurssia pelokkaasta ja ikävöivästä lapsesta, joka tarvitsee paljon omahoitajan ja vanhempiensa tukea ja pehmeän laskun sopeutuakseen päiväkotimaailmaan: ”Perhe voi tuoda päiväkotiin lapselle tärkeiden ihmisten valokuvia, jotka auttavat käsittelemään pelon ja ikävän

tunteita” (Itävasu 2012, 6). Sama pätee vanhempiinkin: he voivat olla huolestuneita lapsen pärjäämisestä päiväkodissa (emts. 6).

Siinä missä lapsesta sukeutuu päiväkodissa kompetentti ja aktiivinen oppija ja toimija, hänen perheensä jää ristiriitaiseksi konstruktioksi. Yhtäältä vasussa kyllä vakuutellaan, että "[v]anhemmista löytyy paljon osaamista, jota he voivat tarjota myös meidän käyttöömme" (emts. 6), ja mainitaanpa vasussa päiväkodissa toimiva aktiivinen vanhempaintoimikuntakin (emts. 6). Toisaalta vasussa lainatussa autenttisessa vanhempien puheessa kasvatuskumppanuudesta huomion kiinnittää kommenteista kuuluva epätietoisuus ja epävarmuus: *"En ole tietoinen asiasta"; "Ensinnäkin täytyy sanoa, että kasvatuskumppanuus terminä on minulle uusi"; "Vaikka olen ollut todella tyytyväinen hoitoon - -, luen päiväkodista tulleet postit enemmän sillä ajatuksella, että 'kyllä ne hommansa osaavat' "* (emts. 7–8; kurssiivit alkutekstissä).

Sinällään on tietenkin positiivista, että vanhempien "oma ääni" saa tilaa asiakirjassa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että vanhemmat kokevat kasvatuskumppanuuden käsitteen vieraaksi asiantuntijapuheeksi, *mahtisanaksi*, jolloin siitä voi paradoksaalisesti tulla diskursiivinen este vanhempien ja ammattikasvattajien väliselle tasa-arvoiselle yhteistyölle (ks. Onnismaa 2010, 256). Tällöin kyseinen käsite voi olla mukana rakentamassa heikon perheen diskurssia, joka Onnismaan tutkimuksessa näyttäytyy varhaiskasvatusasiakirjojen hegemonisena perhettä koskevana puhetapana. Sillä on legitimoitu suomalaisen päivähoidon sosiaali- ja perhetyöpainotteisuutta. (2010, 258–259, 264.) Vaikka painopiste on parina viime vuosikymmenenä siirtynyt kohti pedagogiikkaa, heikon perheen diskurssi pitää pintansa. Kompetentti perhe näyttäytyy usein vieläkin "tulevaisuuteen sijoittuvana toivetilana: kunhan perhettä tuetaan riittävästi oikeilla menetelmillä, siitä kenties vielä joskus sukeutuu kasvatusvastuun kantaja ja oikeuksistaan tietoinen asiakas" (emts. 264; vrt. Vasu 2005, 31).

Itävasussa on piirteitä sekä heikon että kehittyvän perheen diskursseista: vanhemmat ovat tietämättömiä, mutta heitä voi aina informoida niin päiväkodin portin sulkemisen tärkeydestä kuin lapsen päiväkotipäivästäkin (2012, 5, 7–8, 10). Nostamalla perheen yhdeksi koko päiväkodin toimintaa ohjaavaksi arvoksi vasu kiinnittyy lastentarhatradition familistiseen perinteeseen (ks. Onnismaa 2012, 262). *Familistinen diskurssi*, jossa perhe on itseisarvo ja yhteiskunnan perusyksikkö, kiinnittyy katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa kristilliseen diskurssiin (ks. luku 6.2). Tässä vasussa familistinen diskurssi näyttäytyy paremminkin eräänlaisena jäänteenä lastentarha- ja päivähoitokonteksteista. Heikko mutta kehityskelpoinen perhe hahmottuu lähinnä kasvualustaksi toiselle arvolle, lapselle, josta vasta julkinen palvelujärjestelmä kasvattaa kompetentin toimijan. Yksi tuon järjestelmän kasvatustyön osa-alue on uskonto- ja katsomuskasvatus.

6.3.2 Yhteistä etiikkaa ja valtauskonnon kasvatusta

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman tavoin, mutta *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* vastaisesti itähelsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa eettinen ja uskonnolliskatsomuksellinen orientaatio on yhdistetty. Tuloksena on "eettis- ja uskonnolliskatsomukselliset orientaatiot" (Itävasu 2012, 22). Kuvaus alkaa osiolla "*Pidämme tärkeänä, että...*", jossa muun muassa mainitaan: "*Lapsella on mahdollisuus kysellä ja ihmetellä, ja hänen kanssaan pohditaan esille tulevia eettisiä ja uskonnollisia kysymyksiä*" (emts. 22; kursiivi alkutekstissä). Tässä eettiset ja uskonnolliset kysymykset rinnastetaan, mutta sanavalinnat ovat intertekstuaalisessa yhteydessä vain valtakunnallisen Vasun uskonnollis-katsomukselliseen orientaatioon: "Lapselle tarjotaan mahdollisuus hiljaisuuteen ja ihmettelyyn, kyselemiseen ja pohdintaan" (Vasu 2005, 29). Selonteko redusoituu tässä yhteydessä Vasun uskonto- ja katsomuskasvatuksen kontekstiin, vaikka varsinaisessa orientaatioiden sisällöllisessä kuvauksessa pohdinta ja kysymykset mainitaan sekä eettisen että uskonnollisen problematiikan yhteydessä (Itävasu 2012, 22–23). Näinkin pieni diskursiivinen yksityiskohta voi kertoa jotakin diskurssien valtasuhteista. Kyseisessä lauseessa uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssityyppi (Fairclough 1995, 90) dominoi eettisen kasvatuksen diskurssityyppiä, mutta dominanssi ei laajene koko selontekoon.

Eettis- ja uskonnolliskatsomuksellisten orientaatioiden eettisen kasvatuksen osassa todetaan: "Arjen tilanteet tarjoavat meille päivittäin hyviä tilaisuuksia pohtia eettisiä kysymyksiä, esimerkiksi mikä on oikein, väärin, hyvää tai pahaa" (Itävasu 2012, 22). Kysymyksiä ei sidota mihinkään uskonnolliseen järjestelmään, mutta silti eettisen ja uskontokasvatuksen suhde jää asiakirjassa auki. *Päivähoidon kasvatustavoitteita koskevassa alustavassa muistiossa* (1974) ja jossain määrin myös *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä* (1980) uskontokasvatus jää alisteiseksi eettiselle kasvatukselle (ks. luku 3.1). *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* sama tapahtuu aiempia tekstejä korostetummin. Kyse on varhaiskasvatuksen tradition suhteellisen vakiintuneesta ratkaisusta, jolle ei kuitenkaan löydy aatehistoriallista perustetta (ks. Kallioniemi 2003b, 133–134). Käsillä olevassa vasussakin eettinen kasvatus dominoi ainakin määrällisesti: esimerkiksi edellä mainituista "*Pidämme tärkeänä...*" -teeseistä vain yksi, yllä lainattu, viittaa eettisen kasvatuksen lisäksi selkeästi myös uskontokasvatukseen. Kaikki muut, kuten "*Lapsi hyväksyy itsensä ja muut ihmiset ja oppii suvaitsevaisuuteen*" ja "*Lapsen oikean ja väärän erottelukyky vahvistuu*" (Itävasu 2012, 22; kursiivi alkutekstissä) viittaavat ensisijaisesti eettiseen kasvatukseen. Täten eettisestä kasvatuksesta rakentuu koko lapsiryhmälle yhteinen, arjessa usein spontaanistikin ilmevä kasvatuksen osa-alue, jossa käsitellään kaikille tärkeitä asioita kuten itsensä hyväksymistä ja

ristiriitojen ratkaisemista rakentavasti. Kyse on tällöin inklusiivisesta kasvatuksesta ja diskurssista. Uskontokasvatukseen siirtyessään vasuteksti rakentaa hyvin erilaista diskurssia:

Uskontokasvatuksemme ajoittuu pitkälti juhlapyhien ympärille. Keskustelemme lasten kanssa, miksi juhlapyhä vietetään ja mitä perinteitä niiden viettoon liittyy. Lapset pohtivat ja kysyvät, ja asioita mietitään yhdessä lasten ikätaso huomioon ottaen. Uskontokasvatuksemme on luonteeltaan ei-tunnustuksellista sekä yleiskristillistä evankelisluterilaisen valtauskonnon mukaan. (Emts. 23.)

Ensimmäiseksi huomio kiinnittyy siihen, että uskontokasvatusta toteutetaan lähinnä vain juhlapyhien yhteydessä. Sitä, mitä nämä juhlat ovat, ei *juhlapyhädiskurssissa* kerrota. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen aiemman tutkimuksen perusteella uskallan veikata, että kyseiset juhlat ovat luterilaisesta kirkkovuodesta tutut joulu, pääsiäinen ja mahdollisesti myös mikkelinpäivä ja pyhäinpäivä (vrt. Lamminmäki-Vartia 2010, 65). Samoin itsenäisyyspäivä on laskettavissa tähän kategoriaan, sillä suomalaisuuden kautta se usein liitetään luterilaiseen perinteeseen (Hilksa 2003, 119; vrt. Poulter ym. 2015, 110). Täten toisin kuin arjessa alati läsnä oleva eettinen kasvatus, uskontokasvatus hahmottuu muutamien kristillisen vuotuisjuhlien ympärille rakentuvaksi "erityiskasvatukseksi". Kyseiset juhlat saavat kuitenkin päiväkodissa paljon huomiota: vasutekstin maininta "lapset pohtivat ja kysyvät" viitannee tässä yhteydessä kristillisiin juhliin liittyvään problematiikkaan. Herää kuitenkin kysymys, miten lapset osaavat pohtia ja kysellä niin paljon kristillistä juhlapyhästä, jos muutoin varhaiskasvatuksen uskontokasvatus on liki olematonta (vrt. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 9; Lamminmäki-Vartia 2010, 23). Uskonnolliset kysymykset "edellyttävät, että uskonto on kokemuksellisesti ja käsitteellisesti edes jollain tavoin osa lapsen elämää tai maailmaa" (Simojoki 2015, 41). Ilmeisesti nämä pohdintatuokioiden rakentuvatkin enemmän tai vähemmän kasvattajakeskeisiksi. Valtakunnallisesta Vasusta tutun *diskurssin uskonnosta aikuisjohtoisena ja -keskeisenä puheenaiheena* (ks. luku 5.2) voi siten tulkita aktivoituvan tässäkin vasussa.

Vasu pyrkii myös ponnekkaasti *ei-tunnustuksellisuuden diskurssin* kautta irrottautumaan tunnustuksellisuuden käsitteestä, jolla on painolastinaan uskonnon harjoittamiseen ja jopa käännättämiseen liittyviä konnotaatioita (ks. Hokkanen 2014, 162n514). Tunnustuksellisuus saa kuitenkin monia merkityksiä (ks. emts. 159–161; luku 2.1.). Käsillä olevan vasun intentiona on todennäköisesti erottautua uskonnolliseen yhteisöön sitouttavasta teologisesta tunnustuksellisuudesta säilyttämällä Vasun mukaisesti uskontokasvatuksen lähtökohtana "oman uskonnon" (ks. Vasu 2005, 29). Tässä kuitenkin piilee diskursiivinen ristiriita: vasussahan todetaan, että uskontokasvatus on paitsi ei-tunnustuksellista, myös "yleiskristillistä evankelisluterilaisen valtauskonnon mukaan" (Itävasu 2012, 23).

Yleiskristillisyyden ja luterilaisuuden diskurssit ovat kaksi erillistä diskurssityyppiä. Edellinen viittaa edellä esitetyllä tavalla (ks. luku 6.2.1) ekumeeniseen, kristillisten tunnustuskuntien väliseen kristinuskon "minimitarina", johon kaikki tunnustuskunnat voivat sitoutua. Jälkimmäinen puolestaan viittaa evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja sen tunnustukseen, joka muodostuu *Raamatusta*, kolmesta ekumeenisesta uskontunnustuksesta ja luterilaisista tunnustuskirjoista. Vaikka luterilaisesti tunnustava henkilö todennäköisesti hyväksyy jonkinasteisen yleiskristillisyyden, niin yleiskristillisyyteen ei sisälly mitään velvoitetta sitoutua luterilaiseen tunnustukseen. Käsitteet ovat täten yhteismitattomat, joskin vasussa yleiskristillisyydellä todennäköisesti tarkoitetaan nimenomaan luterilaisuutta. Sanojen epätarkka synonyyminen käyttö selittyy sillä, että evankelis-luterilaisuudella on hegemoninen asema suomalaisella uskontojen kentällä.³⁰ Vasussa jopa suorasanaisesti puhutaan "valtauskonnosta". Maininta vallasta saa vasun kontekstissa ironisia sivumerkityksiä: kyseessä on todellakin päiväkodissa valtauskonto, jos ja kun kaikki siellä toteutettava uskontokasvatus on luterilaisuuden diskurssin mukaista. Valinnanvaraa ei tällöin ole, mikä kertoo diskurssin hegemoniasta (Jokinen & Juhila 1993, 81).

Ratkaisu on erikoinen, sillä yhtäältä päiväkotia nimetään monikulttuuriseksi (Itävasu 2012, 29) ja toisaalta vasun *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssi* rakentaa uskontokasvatusta eri katsomuksia kunnioittavassa hengessä: "Lähtökohtana on perheiden vakaumuksen kunnioittaminen. Sovimme yhdessä vanhempien kanssa heti päivähoiton alkaessa lapsen osallistumisesta uskontokasvatukseen." (Emts. 23.) Vanhempien kanssa asiasta sopiminen tarkoittanee tässä sitä, että vanhemmat saavat päättää osallistuuko heidän lapsensa ainoaan tarjolla olevaan uskontokasvatukseen vai ei. Vanhempien erittäin rajoitettu pääsy institutionaalisen varhaiskasvatuksen tiedon ja vallan diskursseihin uusintaa vasussa muutoinkin rakennettavaa diskursiivista heikon perheen konstruktia (ks. Fairclough 1995, 62–65).

Selonteossa kunnioittaminen näyttäytyy implisiittisesti negatiivisen uskonnonvapauden toteuttamisen kautta: kenenkään lapsen ei tarvitse osallistua perheensä vakaumuksen vastaisesti päiväkodin uskontokasvatukseen. Negatiivinen uskonnonvapaus etenkin perusopetuksessa on herättänyt paljon keskustelua viime vuosina Suomessa (ks. Hokkanen 2014, 111–124). Varhaiskasvatuksessakin "uskonnonvapauslakia on tulkittu nimenomaan uskonnonvapauslain negatiivisen tulkinnan näkökulmasta ja ratkaisuilla on pyritty ikään kuin neutraaliin ja kaikille yhteiseen kasva-

³⁰ Tästä kertoo mm. evankelis-luterilaisen kirkon lainsäädännöllinen erityisasema ja etuoikeudet, kuten verotusoikeus. Evankelis-luterilaisesta kirkosta usein käytetty nimitys "kansankirkko" viittaa paitsi erityisasemaan, myös siihen, että enemmistö Suomen kansasta kuuluu yhä kyseiseen kirkkoon. Kirkko käyttää diskursiivista valtaa esimerkiksi pitämällä kiinni verotusoikeuden rajaamisesta itselleen (ja ortodoksiselle kirkolle) ja hakeutumalla aktiivisesti yhteistyöhön varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen instituutioiden kanssa. Kirkolla on paljon materiaalisia ja symbolisia resursseja, joihin ulkopuolisten pääsyä se kontrolloi. Pääsy erilaisiin diskursseihin onkin tärkeä vallan ulottuvuus (ks. van Dijk 1997, 20–21).

tuksen arvopohjaan” (Poulter ym. 2015, 109). Näennäinen neutraalius on kuitenkin vain hegemonisten diskurssien etuoikeus.

Itävasun luvussa 9, "Monikulttuurisuus", kunnioittamisen käsite liitetään vakaumuksen sijasta laajemmin kulttuuriin: "Kunnioitamme lasten ja vanhempien kulttuuria ottamalla huomioon mm. ruokarajoitteet" (Itävasu 2012, 29). Lamminmäki-Vartian opinnäytteen tutkimuspäiväkodin arjessa uskonto ilmenee usein nimenomaan "yllättävässä arjessa" esimerkiksi muslimilasten ruokailuun liittyvien rajoitteiden kautta. Näin islaminusko on arjessa läsnä negaation kautta. (2010, 60–63.) Tapa puhua vähemmistöuskonnoista nimenomaan kieltojen ja kasvattajille aiheutuvan lisätyön kautta on varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen diskurssiivisella kentällä hyvin yleinen (ks. Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015, 135, 138–139). Kunnioittaminen tarkoittaa tällöin vain sitä, että erilaisista sovitusta säännöistä pidetään kiinni.

Varhaiskasvatussuunnitelman uskontokasvatuksen selonteko jatkuu ristiriitaisesti: ”Meille on tärkeää elämänmyönteinen, iloinen, turvallinen ja toisten vakaumusta arvostava ilmapiiri uskontokasvatuksessa” (Itävasu 2012, 23). Selonteossa puhujana on jälleen "me" eli päiväkodin ammattikasvattajat, jotka rakentavat uskontokasvatuksen ilmapiiriä erittäin positiivisilla adjektiiveilla. He viittaavat myös monikatsomuksellisuuteen, tosin käyttäen sanaa vakaumus. Uskontokasvatuksen tärkeyden perustelu monikulttuurisuuden ja *monikatsomuksellisuuden diskursseilla* on jo vakiintunut puhetapa varhaiskasvatuksessa (ks. luku 6.1.2). Keskeiset sanat, joita perusteludiskurssissa usein käytetään, on yllä olevassa lainauksessakin esiintyvä arvostaminen ja aiemmin lainattu kunnioittaminen. Vasun tekstuaalisessa kontekstissa ne näyttäytyvät kuitenkin kyseenalaisessa valossa, kun juuri aiemmin uskontokasvatus on rajattu tiukasti luterilaisuuteen. Miten voi kunnioittaa ja arvostaa vakaumusta, jonka rajaa pedagogiikasta pois? Poulter, Riitaoja ja Kuusisto toteavat, että ”[S]ekulaari-luterilaiseksi` kutsumamme suomalainen kulttuuri on eriarvoistava ei-luterilaisia kristillisiä katsomuksia sekä muita uskonnollisia, ateistisia ja uskonottomia katsomuksia kohtaan” (2015, 108–109). Useimmiten tämä katsomuksellinen toiseuttaminen on tiedostamatonta.

Selonteko päättyy:

Lapsi saa myös tilaisuuksia kokea hartautta ja hiljentyä tämän kiireisen elämänmenon keskellä. Teemme yhteistyötä paikallisen evankelisluterilaisen seurakunnan kanssa mm. käymällä kirkossa jouluna ja pääsiäisenä. (Itävasu 2012, 23.)

Tässä vasu toistaa aiemmin mainittua uskontokasvatuksen ajoittumista juhlapyhiin. Hartaus, hiljentyminen ja jossain määrin myös vierailut kirkkoon kristillisten juhlapyhien aikaan viittaavat kaikki uskonnon harjoittamiseen, joka esitetään vain implisiittisesti valtakunnallisessa Vasussa ja rajataan täysin ulos kuntavasusta (ks. luvut 5.2., 6.1.2.). Puolestaan *Päivähoidon kasvatustavoite-*

komitean mietinnössä "[I]apsi saa - - mahdollisuuden hiljentyä" (KM, 148). Hartaudesta mietintökään ei puhu mitään. Yksikkövasu astuu näin askeleen ohjaavia asiakirjojaan pitemmälle puhumalla avoimesti hartaudesta ja liittämällä sen yleisen spiritualiteetin sijasta spesifisti kristillisen jumalanpalveluselämän kontekstiin. Tällöin vasu tuottaa paitsi luterilaisuuden, myös *uskonnon harjoittamisen diskurssia*. Samalla se tosin tulee rakentaneeksi uskontokasvatuksesta entistä ristiriitaisempaa väittämällä sitä ei-tunnustukselliseksi, mutta puhumalla siitä hyvin tunnustavan kristillisesti.

Itähelsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman rakentamassa uskontokasvatuksessa kuuluu polyfonisesti ääniä monista eri varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen sosiokulttuurisista kehistä Fröbelistä 2010-luvun inklusiiviseen monikatsomukselliseen kasvatukseen (ks. Juhila 1999). Nämä kaikki varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen äänet tuovat mukanaan myös historialliset kielenkäyttötilanteensa kertoen siten traditionsa pitkstä historiasta ja diskursiivisen vakiintumisen ja muutoksen dialogisesta suhteesta (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 123, 128). Lisäksi vasutekstin käsitteiden epätäsmällisyys (yleiskristillisuus, ei-tunnustuksellisuus) tekee siitä sisällöllisesti hämärän ja rajoiltaan repaleisen. Silti itähelsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa luterilaisuuden diskurssi hegemonisoituu rakentaen uskontokasvatuksesta luterilaista. Muut vakaumukset kyllä mainitaan diskurssissa, mutta niiden mukainen uskontokasvatus – katsomuskasvatuksesta puhumattakaan – suljetaan diskurssin ulkopuolelle. Ekskluusio onkin tehokas diskursiivisen vallankäytön muoto (ks. Fairclough 2003, 135–137).

6.4 Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

6.4.1 Kokonaisvaltaista juutalaista kasvatusta

Juutalainen päiväkotiki on osa Helsingin juutalaista seurakuntaa, joka on ortodoksinen seurakunta. Päiväkotiki on tarkoitettu 4–8-vuotiaille lapsille. Siellä toimii 4–5-vuotiaiden ryhmä, esiopetusryhmä ja koululaisten iltapäiväryhmä. Päiväkotiki sijaitsee Helsingin keskustassa juutalaisessa seurakuntakeskuksessa, jossa sen lisäksi ovat koulu, vanhainkotiki, synagoga ja muut seurakunnan palvelut. Päiväkodin opetuskieli on suomi, mutta hepreaa käytetään lauluissa ja rukouksissa päivittäin. (Juut. 2, 9.) Varhaiskasvatussuunnitelma (=Juut.) sisältää myös esiopetussuunnitelman. Suunnitelmaan on liitetty päiväkodin ohjesääntö, jossa todetaan, että työntekijän tulee "kunnioittaa juutalaisia arvoja ja tapakulttuuria" (emts. 6). Ilmeisesti hänen ei silti tarvitse olla juutalainen.

Asiakkaiden valinta päiväkotiin on eksklusiivista. Valinnat tekee päiväkodin johtokunta, ja "[e]dellytyksenä on, että ainakin toinen vanhemmista on Helsingin juutalaisen seurakunnan jäsen -

-, sekä poikalapsen tulee olla ympärileikattu" (emts. 4). Lisäksi päiväkodin johtokunnan jäsenet haastattelevat lapsen vanhempia ennen päiväkotiin hyväksymistä. Tarkoituksena on selvittää, että "vanhemmat ovat hyväksyneet päiväkodin arvot sekä - - toimintatavoitteet" (emts. 8). Tässä rakennetaan *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssia*, mutta varsin epäsymmetrisesti: päättäjävalta asemoituu juutalaisen kasvatuksen ammattilaisten subjektipositiolle.

Sinällään asiakasperheiden valikointi ei ole vierasta kunnallisessa varhaiskasvatuksessakaan, mutta siellä kriteerinä on yleensä päivähoidon tarve ja perheen asuinpaikka. Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa juutalaisuus priorisoidaan ja nostetaan ensisijaiseksi valintakriteeriksi päiväkotiin hyväksymisessä. Täten varhaiskasvatussuunnitelma rakentaa muut katsomukset poissulkevaa juutalaisuuden diskurssia (vrt. Fairclough 1995, 62 –65; Jokinen ym. 1993, 41–45). Toisin sanoen valtakunnallisen Vasun *oman uskonnon diskurssi* redusoidaan nyt juutalaiseen uskontoon. Tämä on ymmärrettävää päiväkodissa, jonka koko toimintaperiaate perustuu juutalaisuuteen. Sitä kuvataan luvussa 3, "Toiminta-ajatus ja toimintaa ohjaavat arvot":

Päiväkodin toiminnassa on pääpaino juutalaisuuden opetuksessa ja tapakasvatuksessa yhdistettynä tavalliseen päiväkotitoimintaan. Lisäksi tavoitteena on lasten juutalaisen identiteetin vahvistaminen suomalaisessa yhteiskunnassa. (Juut. 8.)

Muista varhaiskasvatussuunnitelmista tuttu diskurssi *uskonnosta identiteetin rakentajana* on tässä kasvatustavoitteen asemassa. Lasten juutalaisen identiteetin rakentamisen ja vahvistamisen päiväkodin johtaja mainitsee jopa päiväkodin olemassaolon syyksi varhaiskasvatuksen uskontokasvatussymposiumissa (Kalliala 2005, 153). On hieman paradoksaalista, että vasussa juutalaisen identiteetin vahvistaminen sanallistetaan selonteossa, jossa juutalainen päiväkoti juutalaisine kasvatustavoitteineen ja -sisällöineen toiseutetaan. Kielijärjestelmän binaarisen logiikan mukaisesti selonteossa juutalaisuuden opetus ja tapakasvatus näyttäytyy *epätavallisena* suhteessa "tavalliseen päiväkotitoimintaan" (Juut. 8). Sama eronteko yhtäältä juutalaisen päiväkodin ja toisaalta tavallisen kaupungin päiväkodin välillä tehdään vasussa myös toisaalla: "Koska tässä päiväkodissa on hepreaa puhuvaa henkilökuntaa, pystytään myös hepreankielisiä lapsia sopeuttamaan suomenkieliseen päiväkotimaailmaan helpommin kuin *tavallisessa* kaupungin päiväkodissa" (emts. 18; kursiivi SI).

Vaikka vasussa juutalaisuuden diskurssi on hegemonisessa asemassa, suhteessa sekulaariin varhaiskasvatuspuheeseen – ja sen rakentamaan päiväkotitoimintaan – juutalaisen päiväkodin diskurssi identifioi itsensä *epätavalliseksi toiseksi* (vrt. Poulter ym. 2015). Toiseuden käsite on tunnetusti hyvin tärkeä monilla tieteen- ja tutkimusaloilla, kuten kulttuurintutkimuksessa, feministisessä tutkimuksessa, postkoloniaalisessa tutkimuksessa, psykoanalyysissa ja filosofiassa (ks. Löytty 2006, 148). Olli Löytty luotaa käsitettä:

Toiseuden käsitteen avulla jäsennetään suhdetta tutun ja vieraan tai normin ja poikkeuksen välillä. Käsitteellä kuvataan valtasuhdetta, jossa joku tai jokin ymmärretään paitsi erilaiseksi myös vertauskohtaansa alemmaksi ja jonka seurauksena on arvottava hierarkia. Kyse on lyhyesti sanottuna kahden asian välisistä eroista - -. (Emts. 147; kursiivi SI.)

Toinen on väistämättä ainakin potentiaalisesti alisteisessa suhteessa ensimmäiseen nähden (ks. Jokinen & Juhila 1993, 97). Juutalaisuuden toiseuttamisen efektiä lisää vielä tekstissä taajaan käytetty passiivimuoto, joka häivyttää lauseiden puhuvan subjektin. Toisaalta juutalaisia päiväkohteja on Suomessa vain kaksi, ja lähtökohdaltaan uskonnollisiakin vain muutamia kymmeniä. Silti vähemmistöasemasta ei automaattisesti seuraa toisen positiota, vaikka usein niin diskursiivisesti tapahtuu.

Toiseuttamalla itse itsensä juutalaisen päiväkodin vasu tulee tahattomasti tehneeksi ideologisen ratkaisun, joka uusintaa yleensä uskonnollisiin vähemmistöihin ja erityisesti juutalaisiin kohdistuvaa ennakkoluuloisuutta, ulossulkemista ja suoranaista syrjintää. Miksei myös juutalaisuuden opetus ja tapakasvatus voisi olla tavallista päiväkotitoimintaa? Vastaus löytyy ennen kaikkea vasua ympäröivästä sosiokulttuurisesta varhaiskasvatuksen kontekstista, kuten *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista*, jossa yleensä varhaiskasvatusta ja erityisesti uskonto- ja katsomuskasvatusta rakennetaan ja tarkastellaan sekulaari-luterilaisesta positioista käsin (ks. luku 5.2, 8.1). Kritisoidakseen tätä asiantilaa juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman tulisi tietoisesti rakentaa vastadiskurssia, jossa sekulaari-luterilaista "ensimmäisyyttä" kritisoidaan ja puretaan. "Rakenteellisen vallan tunnistaminen ja sen asettamiin haasteisiin vastaaminen" (Poulter ym. 2015, 119) on kuitenkin vaikeaa, eikä sitä voi langettaa yksinomaan vähemmistöjen tehtäväksi (vrt. Freire 2005).

Toisaalta varhaiskasvatussuunnitelma rakentaa omintakeista, spesifisti juutalaista vasupuhetta. Juutalaisuus näyttäytyy vasussa kokonaisvaltaisena uskontona, kulttuurina ja elämäntapana, joka vaikuttaa läpäisyperiaatteella oppimisympäristöön ja kaikkiin kasvatuksen osa-alueisiin. Juutalaisuuden sosiaalinen ja yhteisöllinen ulottuvuus korostuu vasussa: seurakuntakeskuksessa lapset ovat vuorovaikutuksessa monien ihmisten kanssa yli lapsiryhmä-, päiväkoti- ja sukupolvirajojen, ja siellä lasten sosiaalistaminen seurakunnan jäsenyyteen on luontevaa ja helppoa. Yhdistävänä tekijänä on juutalaisuus, vaikka kulttuuri- ja kielitaustat ovat hyvinkin erilaiset. (Juut. 10.) Vaikka vasutekstissä ei mainita suorasanaisesti *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita*, ovat Vasun kasvatustavoitteiksi nostamat "henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen" (2005, 13) tavoitteina siinäkin (Juut. 8). Tosin nyt tavoitteet sidotaan diskursiivisesti juutalaiseen uskontoon:

Juutalaisuudelle on tunnusomaista sen ilmeneminen elämäntavassa ja teoissa eikä niinkään varsinaisessa jumaluusopissa. Uskonto yksin ei takaa pelastusta, vaan tärkeintä on hyvä elämä. Juutalainen usko on uskoa yhteen Jumalaan, Tooraan ja Israeliin. Juutalaisuuden perusolemus on tiivistetty Jumalan antamiin kymmeneen käskyyn. (Emts. 8.)

Tältä pohjalta niin päiväkodin arki kuin juhla tuottavat ja ilmentävät juutalaisuutta. Vasu mainitsee esimerkiksi päiväkodissa vietettävät juutalaiset juhlat ja avaa niitä muutamalla sanalla, kuten: "Pesach sijoittuu maaliskuu- tai huhtikuulle. Silloin valmistaudutaan Egyptistä lähdön iloiseen muistojuhlaan." (Emts. 12.) Lainauksessa selonteon kasvattaja-puhuja ei oleta, että kaikki yleisön jäsenet ymmärtävät juutalaisuuteen liittyvää erikoissanastoa. Vaikka päiväkotiin asiakkaaksi pääsy on rajoitettu juutalaisiin lapsiin, monet lapset tulevat moniuskontoisista tauostoista, jolloin perhekuntaan kuuluu myös ei-juutalaisia (ks. Juut. 10; Kalliala 2005, 152–154; Lundgren 2002, 30). Tällöin myös vasutekstin potentiaalisina lukijoina on muitakin kuin juutalaisia aikuisia, jotka todennäköisesti hallitsevat oman uskontonsa diskurssin. Ei-juutalaisten sisällyttämistä vasutekstin yleisön diskursiiviseen ideaalikonstruktion voidaan yhtä kaikki pitää inklusiivisena ja tasa-arvoa edistävänä ratkaisuna (ks. Jokinen & Juhila 1993, 87).

Sinällään juutalaisen päiväkodin vasun inklusiivinen diskurssi tuottaa myös päiväkodin yhteyttä ja vuorovaikutusta ympäröivän suomalaisen yhteiskunnan kanssa. Päiväkodissa vietetään juutalaisten juhlien rinnalla suomalaisia perinnejuhlia kuten vappua ja itsenäisyyspäivää (emts. 12), ja suomen kielen opetus on päiväkodissa korostetusti esillä lasten monikielisten taustojen vuoksi (emts. 14). Päiväkodin johtajan sanoin "*ei me voida olla semmonen kupla siellä, erillinen saareke, eikä meillä oo mitään tarvettakaan olla*" (Kalliala 2005, 154; kursiivi alkutekstissä). Vasu ja päiväkodin johtaja uusintavat tässä valtakunnallisen Vasun puhetta aidosti monikulttuurisesta kasvatuksesta: "Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi" (Vasu 2005, 39; vrt. Lundgren 2002, 40–41). Helsingin juutalaisen seurakunnan entisen puheenjohtajan Gideon Bolotowskyn sanoin "seurakunnat ovat kyetneet ylläpitämään ja kehittämään hämmästyttävän vahvat sosiaaliset, koulutus- ja kulttuurirakenteet, jotka ovat mahdollistaneet juutalaisuuden säilymisen Suomessa" (2003, 182). Tässä työssä juutalaisella päiväkodilla – ja vasutekstillä yhtenä sen sosiaalisen toiminnan osana – on myös ollut merkittävä rooli.

Juutalaisuuden diskurssi tuottaa myös omanlaistaan diskursiivista lapsikäsitystä. Juutalaisen päiväkodin vasutekstissä lapsi on vain harvoin lauseen ja toiminnan subjekti. Poikkeuksen muodostavat lauseet, joissa predikaattina on "oppivat" tai "tutustuvat" (esim. Juut. 10, 13, 14). Toisaalta aikuinenkaan, kasvattaja tai vanhempi, ei ole usein lauseen subjektina (esim. emts. 10, 21), sillä suurin osa vasutekstistä (ohjesääntöä lukuun ottamatta) on passiivimuotoista, jossa subjekti on

läsnä vain implisiittisesti. Esimerkiksi suullisesta ilmaisusta teksti toteaa: "Kuuntelu- ja keskustelutaitoja harjoitellaan päivittäisissä toiminnoissa. Lapsia opastetaan puhumaan selkeitä ja johdonmukaisia lauseita." (Emts. 15.) Kontekstista käy ilmi, että toimijoina tässä ovat päiväkodin kasvatajat. Subjektia avoimemmin esillä on se, että toiminnan kohteena ovat lapset. Passiivinen lausemuoto toistuu tekstissä jatkuvasti: "Lapsen itsetuntoa vahvistetaan antamalla positiivista palautetta" (emts. 9); "Lasta ohjataan kilpailemaan itsensä kanssa" (emts. 14). On paradoksaalista, että jopa virkkeessä, joka viittaa lapsen omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen, lapsi on pelkkä objekti: "Lasta ohjataan omatoimisuuteen, yrittämään ja tekemään asioita itsenäisesti, sekä kannustetaan yrittämään silloinkin, kun asiat tuntuvat vaikeilta" (emts. 9). Lauseessa muoto ja sisältö ovat keskenään ristiriidassa, jolloin aktuaalinen lukija tulkinnee lauseen sen kontekstin perusteella. Vasun tekstuaalisessa kontekstissa lapsi kasvatustoiminnan kohteena -diskurssi on ylivoimaisesti dominoivassa asemassa kompetentin lapsen konstruktioon nähden. Näin on siitä huolimatta, että valtakunnallisesta Vasusta peräisin oleva ja juutalaiseen vasuunkin kirjattu kasvatustavoite korostaa lapsen itsenäisyyden asteittaista lisääntymistä (emts. 8). Individualistisesti painottunutta kompetentin lapsen konstruktiota olisikin vaikea sovittaa vasutekstin läpäisevään *familistiseen diskurssiin*, jossa keskeistä on kuuluminen juutalaisten perheyhteisöön (ks. Levinson 1992, 30).

Myös juutalaisen kasvatustilafilosofian näkökulmasta kompetentin lapsen diskursiivinen konstruktio näyttäytyy vieraana. Juutalaisuudessa lapsi ei voi olla kompetentti ainakaan ennen ajankohtaa, jolloin hän tulee uskonnollisesti täysi-ikäiseksi. Pojalla tämä ikä on 13-vuotiaana (bar mišwá), tytöllä 12-vuotiaana (bat mišwá). Vasta silloin lapsi on velvoitettu täyttämään kaikki Tooran käskyt. (Ks. Harviainen 1992, 71.) Tämä näkyy myös vasun kasvatustavoitteissa. Yhtäältä vasussa tuotettava kasvatustavoite kunnioittaa lasta yksilönä ja huomioi lapsikeskeisesti jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja ominaisuudet. Lapsia esimerkiksi kannustetaan toteuttamaan omia ajatuksiinsa ja ideoitaan (Juut. 9). Toisaalta kasvatuksella on myös autoritääriin ulottuvuus. Verbi "vaatia" esiintyy muutamia kertoja, toisin kuin muissa tämän aineiston vasuteksteissä³¹: "Henkilökunta vaatii lapsilta ohjeiden kuuntelua ja toimimista niiden mukaan" (emts. 15); "Esikoululaisilta vaaditaan pienempien huomioimista sekä vastuullista käytöstä myös vapaan leikin aikana. Heiltä vaaditaan oikean ja väärän sekä mielikuvituksen ja toden erottamista." (Emts. 16.) Suurin osa nykyisistä varhaiskasvatustavoitteista tuottaa neuvottelevaa kasvatuskulttuuria, jossa kasvattajan auktoriteetti on pyritty häivyttämään. Tässä kontekstissa juutalaisen päiväkodin vasu on vastadiskursiivinen. Sen lapsi kasvatustoiminnan kohteena -diskurssin kasvatustavoitteena on kompetentti ja

³¹ Verbi esiintyy myös päiväkodin ohjesäännössä, jossa päiväkodin johtokunnan yhtenä tehtävänä on "vaatia vanhemmilta/hoitajilta lapsen terveystodistus hoitosuhteen alussa" (Juut. 5). Muissa tutkimissani varhaiskasvatustavoitteissa vaatimuksia ei esitetä sen enempää lapsille kuin vanhemmillekaan, mikä kertoo suomalaisen varhaiskasvatuksen kasvatustavoitteiden ja kasvatuskumppanuuspuheen suhteellisesta homogeenisyydestä.

velvollisuudentuntoinen aikuinen, jolla on vahva juutalainen identiteetti ja usko, mutta joka on myös integroitunut suomalaiseen yhteiskuntaan.

6.4.2 Juutalainen eettinen ja uskonnollinen orientaatio

Juutalaisen päiväkodin vasu myötäilee *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmaa* yhdistäessään eettisen ja uskonnollisen orientaation. Tällä kertaa siihen on kuitenkin hyvät perusteet: päiväkodin eettinen kasvatus kumpuaa eksklusiivisesti juutalaisesta uskonnosta. Eettisen kasvatuksen selonteon osa ”- tuetaan lasta eettisten kysymysten pohdinnassa ja oman toiminnan arvioinnissa” (Juut., 16) on tulkittavissa niin, että kasvattajien tukema lasten pohdinta ja arviointi tapahtuu juutalaisessa kontekstissa. Lisäksi lapsia ”opetetaan jakamaan omasta hyvinvoinnistaan apua tarvitseville, esim. sapatin vieton yhteydessä kerätään rahaa puunistutukseen Israeliin” (emts. 16). Tässä hyvän tekeminen sidotaan esimerkin kautta juutalaiseen hartauden harjoittamiseen ja Israelin auttamiseen. Täten valtakunnallisen Vasun uskonnollis-katsomuksellista ja eettistä orientaatiota on luontevaa tässä vasussa käsitellä yhdessä.

Koska päiväkodin kaikki toiminta tapahtuu juutalaisuuden kontekstissa³², vasun luvussa 6.5. ”Eettinen ja uskonnollinen orientaatio” käsitellään monia jo aiemmin vasussa mainittuja seikkoja, kuten osallistumista juutalaisiin rukouksiin ja juhliin (emts. 16). Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma rakentaa uskontokasvatuksensa valitun kansan *homo religiosus* -diskurssin pohjalle ja *tunnustuksellisen juutalaisuuden diskurssin* varaan. Tunnustuksellisuus on teologista, mutta rakentuu eri tavoin kuin esimerkiksi kristillisessä traditiossa. Tavoitteena ei ole niinkään herättää lapsessa henkilökohtaista uskoa kuin sitouttaa hänet juutalaisen seurakunnan aktiiviseksi jäseneksi ja auttaa häntä rakentamaan ”myönteinen juutalainen identiteetti” (Juut. 16). Juutalaisuus poikkeaa kristinuskosta siinä, että juutalaisuudessa on kyse enemmän teoista, esimerkiksi hartauden harjoittamisesta, kuin uskosta Jumalaan (Lundgren 2002, 49–50). Päiväkodin vasun uskontokasvatusta käsittelevässä luvussa uskoa tai Jumalaa ei mainita kertaakaan. Sen sijaan opetus keskittyy juutalaisen tradition kokonaisvaltaiseen välittämiseen. Esimerkiksi ”[k]aikkiin juutalalaisiin pyhiin valmistaudutaan lauluin, tanssein, kertomuksin ja askarteluin” (Juut. 16). Näin juutalaisuutta rakennetaan muun muassa *uskonnon harjoittamisen diskurssin* ja *juhlapyhädiskurssin* kautta lapsille ominaisilla tavoilla ja moniaistisesti.

³² Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa juutalaisuus on monin eri tavoin diskursiivisesti läsnä myös kasvatuksen muissakin sisällöllisissä orientaatioissa kuin eettisessä ja uskonnollisessa orientaatioissa. Esimerkiksi historiallis-yhteiskunnallisessa orientaatioissa tutustutaan Helsingin juutalaisen seurakunnan historiaan (Juut. 14), ja esteettisessä orientaatioissa tanssitaan israelilaisia perinnetansseja ja lauletaan hepreankielisiä lastenlauluja – toki jälleen suomalaisten tanssien ja laulujen rinnalla (emts. 16).

Uskontokasvatuksessa on kuitenkin myös tiedollisempaa ainesta ja lasten sosiaalistamista juutalaiseen perinteeseen juutalaisen terminologian opiskelemisen kautta: "Olennaisena osana opetukseen sisältyy tutustuminen Israeliin (ei politiikkaan), uskonnon keskeiseen sanastoon sekä Helsingin juutalaiseen seurakuntaan ja synagogaan" (emts. 16). On huomionarvoista, että Israeliin tutustumisen yhteydessä politiikka suljetaan eksplisiittisesti pois. Tällä vasutekstin kasvattajapuhuja haluaa vetää selkeän diskursiivisen rajan uskonnon ja politiikan välille. Päiväkodissa ei puhuta politiikkaa, vaan tutustutaan Israeliin juutalaisen kansan luvattuna maana. Diskurssien dynaamisuuden, repaleisuuden ja päällekkäisyyden vuoksi rajanveto voi kuitenkin käytännössä olla vaikeaa. Uskontokasvatuksessa tutustutaan lisäksi "Tanachin (Vanha testamentti) kertomuksiin" (emts. 16), mikä rakentaa *heprealaista raamattudiskurssia*. Päivittäiset rukoukset ovat aina hepreankielisiä, mutta niiden sisältö selitetään lapsille lukuvuoden alussa (emts. 16.). Heprean kieli ja erityinen juutalainen terminologia ovatkin keskeisessä roolissa lasten juutalaisen identiteetin rakentamisessa. Kieli erottaa tehokkaasti "meidät" "muista", vaikka varhaiskasvatussuunnitelman intentiona ei selvästikään ole jäykkien "linnoitusidentiteettien" konstruoiminen (ks. Lehtonen 1998, 50–51).

Juutalaisen päiväkodin vasussa huomioidaan myös muut katsomukset kuin juutalaisuus: "Lapsia opetetaan kunnioittamaan muita vakaumuksia ja hyväksymään erilaisuutta - - " (Juut. 16). Vaikka päiväkotikieli on uskonnoltaan eksklusiivisesti juutalainen ja siten monokatsomuksellinen, se on samalla kuitenkin monikulttuurinen ja -kielinen instituutio, samoin kuin sitä ympäröivä sosio-kulttuurinen konteksti. Voidaankin tulkita, että vasussa rakennetaan *monikatsomuksellisuuden* ja *-kulttuurisuuden diskurssia*.. Kunnioittava suhtautuminen erilaisuuteen, monikatsomuksellisuuteen ja -kulttuurisuuteen kumpuaa paitsi juutalaisesta etiikasta ja ryhmäidentiteetistä, myös suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohjasta (ks. emts. 8). "Vain silloin, kun oma näkemys [identiteetistä, SI] ei ole hämärä ja heikko, on mahdollista olla avoin ja kiinnostunut toisesta ja kunnioittaa toista" (Komulainen & Vähäkangas 2009, 11). Toisaalta omakin identiteetti kehittyy nimenomaan vuorovaikutuksessa eri tavoin ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa.

6.5 Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

6.5.1 Jumalan lapsen paluu

Edustamme iloista ja elämänmyönteistä yhteiskristillisyyttä. Rakkaus lapsiin on päiväkotimme opetustyön motivoija ja kasvatustyön perusta. Johtoajatuksena päiväkodissamme on Kristuksen antama kehoitus "Rakastakaa toisianne niin kuin Minä olen rakastanut teitä" (Joh 15:12). (Krist. 1.)

Aineistoni viimeinen päiväkotij sijaitsee Helsingissä lähellä keskustaa. Nykymuodossaan se aloitti toimintansa vuonna 2010. Yksityinen päiväkotij on pieni, 21-paikkainen sisältäen yhden 3–4-vuotiaiden ja yhden 5–6 -vuotiaiden lasten ryhmän. Päiväkotij tarjoaa myös esiopetusta, ja esiopetussuunnitelma sisältyy varhaiskasvatussuunnitelmaan (=Krist.).³³ Päiväkotia ylläpitää kristillinen yhdistys, joka vastaa myös kristillisen koulun toiminnasta. (Ks. emts. 1–2.) Yhdistys tekee yhteistyötä monien pääkaupunkiseudun niin sanottujen vapaiden suuntien seurakuntien kanssa. Arvopohjasta vasu toteaa: "Koulun sekä päiväkodin arvopohja pohjautuu Raamattuun ja kristilliseen kasvatustilofosofiaan. Uskontunnustus on evankeelinen [sic] ja yhteiskristillinen." (Emts. 3; vrt. 22; vrt. Saari 2009, 11.)

Aiemmistä varhaiskasvatussuunnitelmista tuttu yhteis/yleiskristillisyys mainitaan siis kristillisen päiväkodin vasussakin. Kristillisiä kouluja tutkineen Kirsti Saaren mukaan "[k]ristillisten koulujen opetussuunnitelmissa mainittu tunnustustenvälisyys on merkittävä kristillisiä kouluja yhdistävä piirre" (2009, 6). Heti perään hän kuitenkin toteaa, että 2000-luvulla Suomessa toimivat kristilliset koulut voidaan nähdä taustaltaan evankelikaalisina, vaikka tätä ei koulujen opetussuunnitelmissa suoraan sanotakaan (emts. 6, 8). Evankelikaalisuus eli evankelioiva herätyskristillisyys on kansainvälinen, lähinnä protestanttinen kristillinen liike. Suomessa sen taustavaikuttajina ovat yhtäältä pietistinen herätyskristillisyys ja toisaalta angloamerikkalainen evankelioimisliike. (Emts. 8.) Tähän aineistoon kuuluvan päiväkodin ja taustayhdistyksen kristillisyys kumpuaa ennen kaikkea angloamerikkalaisesta evankelioivasta herätyskristillisyydestä, joka fokusoituu Kristuskeskeisyyteen ja rakkauden kaksoiskäskyyn. (Ks. esim. Krist. 3.) Evankelis-luterilaisesta kristillisyydestä se poikkeaa etenkin karismaattisen ja evankelioivan painotuksensa vuoksi. Päiväkodissakin lapset halutaan kasvattaa evankeliumin julistajiksi: "Lapsi ei häpeä evankeliumia, vaan hänellä on halua, sekä taitoa jakaa sitä" (emts. 4). Vaikkapa luterilaisen seurakunnan iltapäiväkerhon toimintasuunnitelmassa tällainen evankelioiva kasvatustavoite olisi hyvin vieras.

Kristillisen päiväkodin vasu "pohjautuu sekä valtakunnalliseen, että Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan" (emts. 2). Sen luettelemat kasvatuspäämäärät – "henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen, hengellinen kasvu sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen" – (emts. 6) ovat samat kuin Vasussa hengellisen kasvun tavoitetta lukuun ottamatta. Sen sijaan vasun alussa luettelavat "Koulun ja päiväkodin hengelliset, taidolliset ja sosiaaliset tavoitteet" poikkeavat jo radikaalimmin varhaiskasvatusta ohjaavista valtakunnan ja kunnan asiakirjoista. Päättavoitteita ovat:

³³ Varhaiskasvatussuunnitelmassa ei ole sivunumeroita. Olen itse numeroinut suunnitelman sivut analyysityöni helpottamiseksi.

- 4.1. Kasvattaa lapsia Jumalan tuntemisessa Raamatun kautta (- -)**
- 4.2. Antaa lapsille parhaat mahdolliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet (- -)**
- 4.3. Kehittää ja kasvattaa lasten luonnetta (- -)**
- 4.4. Tukea lasten kehitystä ainutlaatuisina Jumalan luomina yksilöinä (- -)**
- 4.5. Opettaa toisen kunnioittamista ja palvelemista rakkaudessa (emts. 3–4; lihavointi alkutekstissä)**

Näille tavoitteille annetaan hyvin kristilliset sisällöt. Esimerkiksi kohdan 4.3. ilmaisu "[k]ehittää ja kasvattaa lasten luonnetta" viittaa moraaliseen luonteenkasvatukseen, jota yleisesti nykyään pidetään vanhakantaisena arvokasvatuksen menetelmänä (ks. Saari 2009, 41). Edellä lainatun evankelointitavoitteen lisäksi kyseisessä kohdassa mainitaan muun muassa: "Lapsi oppii hyviä käytöstapoja ja tietää, mitkä ovat hyviä luonteenpiirteitä. Hänen tavoitteenaan on Kristuksen kaltaisuus." (Krist. 4.) Kohdassa 4.5. puolestaan todetaan: "Lapsella on halu palvella ja kirkastaa Jumalaa elämällään. Hänellä on halu ja into löytää oma kutsumuksensa elämässään. Jumalalla on tietty suunnitelma jokaiselle lapselle." (Emts. 4.) Samoin luvussa 6, "Varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet, kasvatuspäämäärät" tunnustuksellinen herätyskristillisyyden diskurssi läpäisee selonteon: "Hyvän itsetunnon kehittymistä vahvistaa tietoisuus Jumalan rakkaudesta. Anteeksiantamisen ja jokapäiväisen käyttäytymisen oppimista tasoittaa ymmärrys Jeesuksen armosta ja Pyhän Hengen johdattamasta." (Emts. 6.) Samalla näissä selonteissa tuotetaan voimallisesti *uskonto identiteetin rakentajana* -diskurssia.

Kasvatuksen sitominen yhteen maailmankatsomukselliseen ideologiaan, tässä tapauksessa evankelioivaan herätyskristillisyyteen, etäännyttää vasutekstiä voimakkaasti sekulaareista varhaiskasvatuksen asiakirjoista. Toisaalta vasun diskurssi on tuttua muutamien herätyskristillisyyttä edustavien kristillisten koulujen opetussuunnitelmista (ks. Saari 2009, 3–4, 8), joista yhden kanssa vasuteksti eksplisiittisesti rakentaa jatkumoa ja "lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden" (Krist. 2).

Yhdessä nämä kristilliset koulut ja myös herätyskristillisesti painottuneet päiväkodit ovat evankelikaalista kasvatusta toteuttava väljä verkosto Suomessa. Herätyskristillisellä puheellaan ne asettuvat marginaaliin varhaiskasvatuksen julkisessa sekulaari-luterilaisessa hegemonisessa puhe-tavassa, jossa tunnustuksellista uskontopuhetta pidetään sopimattomana (ks. Poulter ym. 2015, 108). Täytyy silti muistaa, että alun perin Fröbelin lastentarhapedagogiikan yksi keskeinen kasvatustavoite nojautui lapsen tarpeeseen löytää Jumala. Siihen ei kuitenkaan sisällynyt evankelioivaa ulottuvuutta, vaan ennen kaikkea lapsen ohjaaminen levolliseen yhteyteen itsensä, luonnon ja Jumalan kanssa. Tätä samaa päämäärää toteutti myös suomalainen varhainen fröbeliläinen lastentarhatraditio. (Lujala 2007, 26, 85.) Fröbelin uskontokäsitystä on kutsuttu jopa panteistiseksi sen luontopuheen vuoksi (ks. Winkler 2011).

Toisaalta varhaiskasvatussuunnitelman herätyskristillisyyden diskurssi ohenee ja sanalla sanoen hiljenee huomattavasti, kun teksti etenee kasvatustavoitteista pedagogiikan periaatteisiin ja sisältöihin, uskontokasvatuksen sisällöllistä orientaatiota lukuun ottamatta. Kristillisyyden sijalle tulee muista varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista tuttu, neutraaliin ja objektiivisuuteen pyrkivä sekulaari varhaiskasvatusdiskurssi. Esimerkiksi luvussa 7, "Opetus ja oppiminen", kristillisyyden loistaa poissaolollaan: "Pedagogisia ratkaisujamme ohjaa neljä pääperiaatetta: lapsen aktiivisuus, opetuksen eheyttäminen, leikin keskeisyys sekä koulutetun opettajan 'taiteilijan' vapaus" (Krist. 7). Kristillisyyttä ei liioin mainita pääperiaatteiden selityksissä, jotka ovat kuin varhaispedagogiikan 2000-luvun oppikirjasta (emts. 7–8).

Kasvatustavoitteet esittävät päämäärän, jota kohti pyritään, mutta joka ei vielä ole reaalisesti olemassa. Ne kuvaavat ideaalista asiaintilaa ja voivat siten olla jossakin määrin utooppisiaakin. Kasvatustavoitteissa kasvatuksen arvosidonnaisuus näyttäytyy paljaimmillaan: kyse on päämäärinä ilmaistuista arvoisällöistä (ks. Saari 2009, 37). Täten kristillisen päiväkodin vasussakin sitoutuminen kristillisiin arvoihin ja ideologiaan lienee helpointa "paljastaa" nimenomaan kasvatustavoitteiden – ja toki myös uskontokasvatuksen – kohdalla. Pedagogiikan periaatteiden ja sisältöjen kohdalla on vaikeampi rakentaa puhetta samanaikaisesti sekä varhaispedagogiikan että kristillisen tunnustuksen varaan (vrt. emts. 50). Edellinenhän pohjautuu tieteelliseen tietoon, (varhais)kasvatustieteeseen, kun taas jälkimmäinen on palautettavissa uskonnolliseen ideologiaan. Toki kasvatustiedekin on aivan yhtä ideologinen diskursiivinen konstruktio kuin kristinusko, mutta tämä ideologinen sidos on yleensä tarkoin piilotettu objektiivisen "tieteellisyyden" kaapuun. (Vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59.)

Vasutekstin äkillinen siirtymä avoimesta ja evankelioivasta tunnustuksellisuudesta sekulaariin asiakirjatyyliin, jossa kristillisyyden asemoidaan marginaaliin, kertoo diskurssijärjestyksen muutoksesta. Diskurssit järjestyvät sosiaalisin ja yhteiskunnallisin perustein, ja diskursiivinen valta toimii juuri järjestymisen kautta. Jotkut diskurssit pääsevät ääneen, toiset hiljennetään tai marginalisoidaan. (Emts. 58.) Kristillisen päiväkodin vasussa joudutaan välillä priorisoimaan sekulaaria varhaiskasvatuksen diskurssia, jotta asiakirja vakuuttaisi lukijansa kasvatustieteellisestä kompetenssistaan ja ajanmukaisuudestaan ja säilyttäisi uskottavuutensa. (Ks. emts. 58–59.)

Kiinnostava on myös lapsen keskeinen asema varhaiskasvatussuunnitelmatekstin aktiivisena subjektina. Tämä pätee sekä kasvatustavoitteiden kristillistä diskurssia rakentaviin selontekoihin että pedagogiikan periaatteiden ja sisältöjen sekulaaria diskurssia rakentaviin selontekoihin: "Lapsi tietää, että Jumala rakastaa häntä ja on hänen paras ystävänsä" (Krist. 3); "Lapsi oppii innostuneesti, luovasti ja rohkeasti" (emts. 3); "Lapset ja aikuiset oppivat asioita yhdessä aikuisen ollessa aktiivisena ohjaajana, opettajana ja tarkkailijana" (emts. 5); "Tutustumme luontoon ja lähiympäris-

töömme tekemällä retkiä päiväkotimme läheiseen metsään ja puistoihin" (emts. 14); "Lapsi opettelee ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti, oikean ja väärän, hyvän ja pahan erottamista, anteeksiantamisen ja pyytämisen merkitystä" (emts. 21).

Missään näistä selonteista lapsi ei kuitenkaan ole puhujana esimerkiksi lasten puheesta otettujen lainausten muodossa. Toki vasun selonteissa usein käytetty monikon ensimmäinen persoona sisällyttää joskus "meihin" myös lapset, kuten yllä lainatuissa lauseissa (emts. 14). Kuten jo katolisen päiväkodin vasun yhteydessä kävi ilmi (ks. luku 6.2.), varhaiskasvatuksen asiakirjojen lajikontekstissa monikon ensimmäisen persoonan käyttäminen ei ole kovinkaan tavallinen ratkaisu, sillä se rakentaa tilanteista, läheistä ja potentiaalisesti tasa-arvoista vuorovaikutusta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 33–34). Toisaalta me -pronominia voidaan käyttää myös ulossulkevasti, jolloin lauseen kokonaismerkitys paljastaa, kuka suljetaan meisyyden piiristä ulos. Kristillisen päiväkodin vasussa näin tehdään muutamia kertoja lapsille: "Pyrimme siihen, että lapsi omaksuu vähitellen tavan tarkastella maailmaa tietoisesti ja oppii nauttimaan sen monimuotoisuudesta" (Krist. 16); "Opetamme lapsille kristillisten juhlapyhien keskeiset sisällöt ja niiden todellisen merkityksen" (emts. 22).

Lukumääräisesti näitä lapset ulossulkevia, me -muotoisia lauseita on kuitenkin suhteellisen vähän. Niitä yleisempiä ovat lauseet, joissa kasvattaja tai kasvattajayhteisö on genetiivisubjektina, ja joiden sisältö on kasvattajaa velvoittava: "Kasvattajayhteisön tulee olla tietoinen lapsille ominaisista tavoista toimia" (emts. 8); "Kasvattajan tulee antaa mahdollisuus lapselle päivittäiseen liikkumiseen ja luoda liikkumaan kutsuva ja virittävä ympäristö" (emts. 9). Näistä lauseista käy implisiittisesti ilmi, että varhaiskasvatussuunnitelman aktuaaliseksi vastaanottajaksi on intentoitu paitsi tulevien ja nykyisten asiakasperheiden vanhemmat, myös henkilöstön tulevat ja nykyiset jäsenet. Suunnitelman kasvattajia ohjaava funktio on täten varsin vahva.

Vaikka lapsi ei nousekaan puhuvan subjektin positioon kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa, hän näyttäytyy kuitenkin siinä aktiivisena toimijana kasvattajien rinnalla. Ylipäätään suunnitelma poikkeaa aineistoni useimmista muista asiakirjoista verbin aktiivimuotojen runsaan viljelyn vuoksi. Passiivisia muotoja esiintyy suhteellisen vähän (esim. emts. 5, 8). Kasvattajayhteisön ja lasten dynaaminen toimijuus rakentaa myös lapsikäsitystä, jossa lapsi on aktiivinen ja kompetentti subjekti pelkän kasvatustoiminnan kohteen sijasta.

Kristillisen päiväkodin vasun kompetentin lapsen konstruktio rakentuu kuitenkin hieman toisenlaiseksi kuin esimerkiksi *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* ja itähelsinkiläisen päiväkodin vasussa. Nähdäkseni tämä johtuu ainakin osittain siitä, että kahdessa jälkimmäisessä kasvatuksen painopiste on enemmän individualisatiossa, kun taas kristillisen päiväkodin vasussa se on sosiaalistumisessa kristillisiin arvoihin, yhteisöön ja niiden mukaiseen elämäntapaan (vrt. Saari

2009, 103). Painopisteen ollessa sosialisatiossa kasvatuksessa korostuvat *suhteet*, joista perustuvanlaatuisin on ihmisen suhde Jumalaan. Saaren mukaan juutalaisen Buberin dialoginen kasvatustieteen filosofia on tietoisesti valittu joidenkin suomalaisten kristillisten koulujen opetussuunnitelmien kasvatustieteelliseksi perustaksi (emts. 78).

Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman diskursiivisessa kompetentin lapsen konstruktiossa on vahvoja buberilaisia painotuksia. Voidaan jopa puhua buberilaisittain dialogisesta Minä-Sinä -suhteesta (Buber 1995; Saari 2009, 78–79). Kaiken perusta on, että "[l]apsi tietää, että Jumala rakastaa häntä ja on hänen paras ystävänsä" (Krist. 3; vrt. Saari 2009, 79, 104, 117). Pelkkä tieto ei kuitenkaan riitä, vaan tavoitteena on, että "lapsi saisi läheisen ja henkilökohtaisen suhteen Jumalaan" (Krist., 3). Lapsen suhde "ikuiseen Sinään" eli Jumalaan realisoituu, kun hän alkaa arvostaa toista ihmistä yksilönä, Sinänä, esineellistämisen sijasta. Tämä dialoginen prosessi antaa samalla hänelle myös mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun Minänä. (Ks. Saari 2009, 80–81; Buber 1995, 103.) Näin lapsesta voi vähitellen kasvaa Kristuksen kaltainen, mikä on "kaiken kristillisen kasvatuksen tavoite" (Krist. 4). Buberin ajattelussa kasvatussuhde on toista kunnioittavan Minä-Sinä -suhteen erityismuoto. Aikuisella on siinä kasvatustavoite, jota hän ei voi luovuttaa lapselle. Tästä syystä kasvatussuhde ei voi myöskään olla tasavertaista kohtaamista muiden dialogisten suhteiden tavoin. (Saari 2009, 84.)

Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma rakentaa diskurssia ihannelapsesta, jonka kompetenssi ilmenee nimenomaan suhteissa: hän ei ole pelkästään toimija erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä kuten kotona ja päiväkodissa, vaan hänen minuutensa syntyy ja rakentuu kommunikoiivissa suhteissa ainutlaatuisiin yksilöihin. Nämä inhimilliset suhteet viittaavat puolestaan aina suhteeseen ja dialogiin persoonallisen absoluutin, Jumalan, kanssa. (Vrt. emts. 79.) Tässä vasu tuottaa myös *homo religiosus* -diskurssia: ihminen on ontologisesti uskonnollinen. Jumalasuhteen varassa lapsesta voi kasvaa Kristuksen kaltainen toimija, joka haluaa ja uskaltaa julistaa evankeliumia sanoillaan ja teoillaan. Tämä transsendentaalinen ulottuvuus, kasvatuksen ja jumalasuhteen yhdistäminen, puuttuu aineistoni muiden suunnitelmien diskursiivisista lapsikonstruktiosta – ja ylipäättään niiden selonteosta kokonaan.

6.5.2 Uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta kristilliseen orientaatioon

Kristillisen päiväkodin vasu on siinä mielessä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteille* uskollinen, että se käsittelee erikseen eettistä ja uskontokasvatusta – tosin molempia kristinuskon kontekstissa. Edellistä kutsutaan Vasua uusintaen "Eettiseksi orientaatioksi" (Krist. 21), ja sen "perustana on lapsen oma toiminta ja itsensä hyväksyminen Jumalan rakastamana lapsena" (emts. 21). Jälkim-

mäinen on "Kristillinen orientaatio" (emts. 21). Vaikka tämä ratkaisu on sinänsä ymmärrettävä kristillisen päiväkodin asiakirjassa, se on myös ongelmallinen, sillä päiväkodin asiakaskuntaa ei vasussa kategorisesti rajata pelkkiin kristittyihin. *Katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssi* ei ole eksklusiivisesti kristillinen:

Pyrimme palvelemaan erityisesti perheitä, jotka etsivät kristillistä vaihtoehtoa ja joiden lapsi jatkaa esiopetuksesta kristilliseen kouluun sekä perheitä, jotka nimenomaisesti haluavat lapsensa pieneen, kodikkaaseen päiväkotiin (Krist. 1).

Kristillistä vaihtoehtoa etsivät perheet ovat todennäköisesti, mutta eivät välttämättä, itse kristittyjä. Toisaalta perheet, jotka haluavat lapsensa pieneen ja kodikkaaseen päiväkotiin, voivat edustaa mitä uskontoa tai katsomusta tahansa. Täten uskontokasvatuksen rajaaminen tiukasti pelkkään kristinuskoon on ongelmallista. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* mukaan lapsella on oikeus oman katsomuksensa mukaiseen uskonto- ja katsomuskasvatukseen (2005, 29). Oikeus ei välttämättä kristillisessä päiväkodissa toteudu. Esimerkiksi ei-uskonnollisesta katsomuskasvatuksesta vasu vaikenee tyystin.

Toisaalla kristillisen päiväkodin vasussa monikulttuurisuus ja monikatsomuksellisuus otetaan kyllä pedagogisesti huomioon. Hengellisten, taidollisten ja sosiaalisten tavoitteiden yhteydessä todetaan, että lapsi "oppii arvostamaan jokaista ihmistä ainutlaatuisena Jumalan luomana yksilönä, ihonväristä, kansallisuudesta tai uskontokunnasta riippumatta" (Krist. 4). "Varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet, kasvatuspäämäärät" -luvussa puolestaan asetetaan tavoitteeksi, että lapsi "oppii suhtautumaan luontevasti myös toisenlaisiin taustoihin ja erilaisuuteen" (emts. 6) ja "[l]apsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti vahvistuvat ja hänestä kehittyy tasapainoinen ihminen" (emts. 7). Monikulttuurisuutta käsitellään vasussa laajemmin maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevassa luvussa, mutta siinä ei puhuta suoraan eri katsomuksista, vaan kulttuuritaustasta ja kulttuuriperinnöstä (emts. 31–32). Lapsiryhmän lasten eri kulttuuritaustoihin tutustuminen nostetaan tavoitteeksi esiopetuksen uskonto- ja eettisessä kasvatuksessa (emts. 22). Muista uskonnoista ja katsomuksista ei siinäkään ole puhetta. Täten *monikatsomuksellisuuden diskurssi* jää vasun hegemonisessa herätyskristillisyyden diskurssissa vain yhden eksplisiittisen ja muutaman implisiittisen viittauksen varaan, kun taas *monikulttuurisuuden diskurssi* on siinä jonkin verran vahvempi.

Kristillisen päiväkodin uskontokasvatuksen tavoite ei sinällään poikkea *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* uskonto- ja katsomuskasvatuksen omaan perinteeseen tutustumisen tavoitteesta (Vasu 2005, 29): "Uskontokasvatuksen tavoitteena on tutustuttaa lapsi kristinuskon keskeisiin sisältöihin, kohdata uskontoon liittyviä asioita ja tutustua kristillisiin juhliin sekä

siihen, miten ja miksi niitä vietetään” (Krist. 21). Erona on kuitenkin se, että kristillisen päiväkodin vasussa *oman uskonnon diskurssi* redusoidaan yksinomaan kristinuskoon.

Kristillisessä vasussa uskontokasvatuksen pedagogista sisältöä avataan valtakunnallista Vasua huomattavasti yksityiskohtaisemmin. Siksi en käy sitä tässä lause lauseelta läpi, vaan nostan siitä esille muutamia merkittäviä diskursiivisia seikkoja. ”Lapsi tulee kuulluksi ja hänen kanssaan keskustellaan uskonnollisista kysymyksistä arjenkin keskellä” (Krit. 21–22), todetaan uskontokasvatuksen kuvauksen alussa. Siinä missä kristillisen päiväkodin vasussa aikuiset ja lapset keskustelevat uskonnollisista kysymyksistä, valtakunnallisessa Vasussa lapselle vain tarjotaan mahdollisuus niiden esittämiseen (ks. luku 5.2). Siten päiväkodin vasu rakentaa uskontokasvatuksesta dialogisempaa kuin valtakunnallinen asiakirja. Voi myös olettaa, että kristinuskon läpitunkemassa oppimisympäristössä lapset aktiivisesti pohtivat ja kyselevät uskonnollisia kysymyksiä, jolloin uskonto puheenaiheena näyttäytyy lapsilähtöisempänä kuin esimerkiksi itähelsinkiläisessä vasussa (ks. luku 6.3.2)

Raamattu asetetaan kristillisen päiväkodin uskontokasvatuksen diskursiiviseen keskiöön. Suurin osa uskontokasvatuksen vajaan sivun mittaisesta selonteosta keskittyy juuri raamattuopetuksen kuvailuun, joskin *raamattudiskurssia* tuottava kuvailu on hajautettu pitkin tekstiä melko epä johdonmukaisesti:

Aamupiirin raamattuhetkissä käsitellään Raamatunkertomuksia [sic] Vanhasta ja Uudesta Testamentista. (- -) Oman ryhmän aamupiirissä lapset rukoilevat omien rukousaiheiden puolesta ja kuulevat Raamatun kertomuksen. Rukoilemme myös ruokarukouksen ennen ateriala sekä eri tilanteissa päivän aikana. Opetamme Raamatun kertomuksia käyttäen erilaisia kuvamateriaaleja; Lastenraamattua, Skidippiä, flanellokuvia, nukketatteria jne. (- -) Raamatunopetus sisältää esimerkiksi laulua, rukousta, opetusta, keskustelua ja mahdollisesti aiheen työstämistä piirtämällä, askartelemalla, draaman avulla tai tanssimalla ylistyslippujen kanssa. Näissä hetkissä lapsi saa mahdollisuuden tutustua Raamatun keskeiseen sisältöön. (Krist. 22.)

Aineistossani *Raamattu* mainitaan tämän asiakirjan lisäksi vain katolisen päiväkodin vasussa ja heprealaisen *Raamatun* osalta juutalaisen päiväkodin vasussa. Kuten luvussa 6.2.2. pohdin, syynä voi olla se, että varhaiskasvattajat ajattelevat *Raamatun* käyttämisen olevan jo liian lähellä tunnustuksellisuutta, jonka puolestaan ei koeta kuuluvan yhteiskunnan tarjoamaan yleissivistävään uskontokasvatukseen (vrt. Simojoki 2015). Kristillisen päiväkodin vasussa avoin tunnustuksellisuus ja hartauden harjoittaminen ei ole ongelma: ”Päiväkodissamme kristillisyyttä näkyy arjen keskellä” (Krist. 22), mikä tarkoittaa muun muassa yhtäältä päivittäistä rukoilua niin aamupiirissä, ennen ruokailuja kuin muissakin tilanteissa ja toisaalta *Raamatun* kertomuksiin tutustumista eri menetelmiä hyödyntäen. Hieman kärjistäen voikin todeta, että kristillisen päiväkodin vasu tuo näkyvästi

esille sen kristillisyyden, mitä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* varovaisesti implikoi. Siinä missä edellinen pohjautuu evankelikaaliseen herätyskristillisyyteen, jälkimmäisen viitekehys on sekulaari-luterilaisuus.

Kristillisen uskontokasvatuksen rakentaminen jatkuu vasussa meditatiivisella ulottuvuudella: ”Uskontokasvatukseen sisältyy hiljentyminen, hiljaisuuden ja rauhan kokeminen ja oma sisäinen pohdinta. Rauhoitumme toisinaan kuuntelemalla ylistysmusiikkia ja olemalla hiljaa Jumalan läheisyydessä.” (Emts. 22.) Hiljaisuuden ja hiljentymisen välinen diskursiivinen kädenvääntö, jota tutkimukseni aineistossa käydään (ks. luvut 5.2., 6.2.2., 6.3.2.), ratkaistaan tässä sisällyttämällä molemmat käsitteet yhteen ja samaan selontekoon. Selonteon kaikki elementit ovat tulkittavissa kristillisessä kontekstissa tunnustukselliseksi *uskonnon harjoittamisen diskurssiksi* kuten meditaatioksi ja kontemplaatioksi. Selonteossa mainittua hiljaisuuden kokemistakaan on vaikea tulkita muussa kuin kristillisessä viitekehyksessä. Hiljaisuus näyttäytyy tällöin yhtenä tilana, jossa hiljentyminen ja muu hartauden harjoittaminen on päiväkodissa mahdollista.

Uskontokasvatuksen osuuden päättävässä selonteossa palataan takaisin alussa mainittuihin kristillisiin juhliin: ”Opetamme lapsille kristillisten juhlapyhien keskeiset sisällöt ja niiden todellisen merkityksen. Joulukuun ja pääsiäisen tehdään tutuksi esimerkiksi askarrellen, kuvataiteen, näytelmien ja laulujen avulla.” (Krist. 22.) Tässä rakennetaan eheyttävää kasvatusta, mikä on Vasun orientaatioiden kokonaisvaltaisen hengen mukaista. Toisaalta juhlapyhien ”todellisen merkityksen” opettaminen herättää kysymyksiä. Vasun puhuja haluaa tässä selkeästi tuottaa puhdasoppista *kristillistä juhlapyhädiskurssia*, jossa esimerkiksi juhlapyhillä on vain yksi, dogmaattisesti ”oikea” merkitys. Kyseessä on tällöin hegemonisoitumisen prosessi, jossa moninaisuus, asioiden kompleksisuus ja ristiriitaisuus sysätään syrjään yksinkertaistamisen tieltä (Jokinen & Juhila 1993, 89–91). Diskurssien dynaamisen ja sekoittumaan pyrkivän luonteen vuoksi täysin koherenttien ja yksinäisten diskurssien rakentelu on kuitenkin epäonnistumiseen tuomittu hanke. Koska diskurssit rakentuvat jatkuvasti kielessä muun muassa polyfonian, hybridiyden ja heteroglossian periaatteiden mukaisesti, ei ”puhdasta” diskurssia voi olla olemassakaan (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 123, 129–136).

Esimerkiksi joulukuun liittyvät diskurssit ovat palautettavissa paitsi kristinuskoon, myös esimerkiksi roomalaisten saturnalia -juhlaan, pohjoiseurooppalaisten kansojen yule -juhlaan, suomalaisen kansanuskoon ja -perinteeseen ja amerikkalaiseen viihdeteollisuuteen. Yhteiskunnan moninaistuminen haastaa päiväkodit ja koulut kehittämään uudenlaista joulujuhlaperinnettä (Kallioniemi 2015). On toki ymmärrettävää, että kristillisessä päiväkodissa uusinnetaan joulukuun liittyviä kristilliseksi tulkittuja diskursseja, varsinkin kun ympäröivässä yhteiskunnassa joulun kristillinen merkitys jää usein sen muiden merkitysten jalkoihin. Silti on kyseenalaista määritellä muut

jouluun liittyvät diskurssit epätodellisiksi tai vääriksi. Vaikka esimerkiksi joulunvieton kaupallisuutta voi tietenkin kritisoida, haastaa ja purkaa, joulua tuottavien diskurssien kenttä on niin laaja ja heterogeeninen, että joulun todellisuuden rajaaminen vain kristinuskon kontekstiin ja vain kristittyjen juhlaaksi on paitsi epätoivoinen, myös ulossulkevia rakenteita ylläpitävä yritys. Kristinuskoko ei enää pysty ”omimaan” joulua marginaalisia saarekkeitä kuten kristillisiä kasvatusinstituutioita laajemmissa konteksteissa. Liioin tämä muut merkitykset toiseuttava yritys ei ole pedagogisesti kestävä, sillä suomalainen varhaiskasvatus sitoutuu monikulttuurisuuden ja monikatsomuksellisuuden arvoihin (vrt. emts. 216–223). Toisaalta ihmetystä herättää vasussa myös se, että siinä kristillisistä juhlapyhistä mainitaan vain joulu ja pääsiäinen, joista varsinkin ensin mainittu ei ole pelkästään kristillinen juhla. Diskurssin ulkopuolelle jäävät monet tärkeät kristilliset juhlat kuten kynttilänpäivä, helluntai, mikkelinpäivä ja pyhäinpäivä, joiden tuominen vasupuheeseen olisi lähes yhtä tärkeää kuin joulun ja pääsiäisen.

Kaiken kaikkiaan kristillisen päiväkodin vasu rakentaa uskontokasvatustaan tietoisien selvärajaisen ja yksinäisyyteen pyrkivän *tunnustuksellisen herätyskristillisyyden diskurssin* varaan, jossa esimerkiksi monikatsomuksellisuudelle ei ole juurikaan tilaa. Kyse on ensisijaisesti oppia uskonto -didaktiikasta, vaikka muutkin uskonnon didaktiikan ulottuvuudet ovat asiakirjasta tuotettavissa. Herätyskristillisyyden diskursiivinen hegemonia ei kyseenalaistu varhaiskasvatussuunnitelman uskontokasvatuksen kohdalla, vaikka muissa pedagogisissa sisältökuvauksissa se joutuukin tekemään tilaa sekulaarille varhaiskasvatustalpuheelle. Tämä diskurssijärjestyksen muutos kertoo sekä sekulaarin varhaiskasvatustalpuheen sosiokulttuurisesta hegemoniasta että uskonnon modernista eriytymisestä omaksi alueekseen – jopa kristillisen varhaiskasvatustalpuhennitelman kontekstissa.

7 TULOKSET: 2000-LUVUN HETEROGEEENISTÄ USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUSTA

[Y]hteiskunta on muuttunut moniuskontoisemmaksi, monikatsomuksellisemmaksi, ja entistä enemmän yksilöllisyyttä korostavaksi. Uskonto ja uskonnollisuus ovat saaneet myös uusia merkityksiä. Uudet tutkimukset avaavat näkökulmia, joiden mukaan uskontoihin liittyy voimakas heterogeenisyys, monimuotoisuus, muuttuvuus ja dynaamisuus. (Poulter ym. 2015, 107–108.)

Kuten yllä olevassa lainauksessa todetaan, suomalainen yhteiskunta on uskontojen ja katsomusten osalta murroksessa. Murrosvaiheen yhteiskunta toimii myös tämän tutkimukseni sosiokulttuurisena makrokontekstina. Luvun 6 monitahoinen diskurssianalyttinen analyysini ja tulkintani osoittaa, että varhaiskasvatussuunnitelmien uskonto- ja katsomuskasvatus on omalta osaltaan sekä tuottamassa että heijastamassa yhteiskunnallista murrosta. ”Voimakas heterogeenisyys, monimuotoisuus, muuttuvuus ja dynaamisuus” sopivat kuvaamaan paitsi notkean modernia yhteiskuntaamme, myös tutkimissani varhaiskasvatussuunnitelmissa rakentuvia uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursseja.

Tutkimukseni perusteella varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatusta ohjaavina asiakirjoina *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* ja *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma* ovat keskenään ristiriitaisia. Yhtäältä valtakunnallinen Vasu ohjaa varhaiskasvatusta perusopetuksesta tuttuun oman uskonnon tai katsomuksen mukaiseen kasvatukseen ja opetukseen, kun taas toisaalta kuntavasu, monikulttuurisuuteen vedoten, ohjaa uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimiseen ja korvaamiseen eettisellä kasvatuksella. Aineistoni yksikkövasut ovat ratkaisseet tämän ristiriitaisen ohjauksen kukin omalla tavallaan. Selkeä rajanveto näkyy kuitenkin yhtäältä tunnustuksellisten päiväkotien vasujen ja toisaalta kunnallisen päiväkodin vasun välillä.

Tutkimukseni keskeiset tulokset on mahdollista esittää tiivistetysti:

TAULUKKO 3. Tutkimuksen keskeiset tulokset.

Asiakirja	Orientaation nimi	Diskurssiivinen lapsikonstruktio	Uskonto- ja katsomuskasvatuksen hegemoninen ja sen haastava diskurssi
<i>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet</i>	Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio	Kompetentti lapsi vs. lapsi kasvatustoiminnan kohteena	Oman uskonnon tai katsomuksen diskurssi; inklusiivinen monikatsomuksellisuuden diskurssi
<i>Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma</i>	Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio	Kompetentti lapsi vs. lapsi kasvatustoiminnan kohteena	Karsimisen diskurssi; monikulttuurisuuden diskurssi
Katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Uskonnollinen ja eettinen orientaatio	Hoivaa ja suojelua tarvitseva lapsi	Yleiskristillisyyden diskurssi
Itä-helsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Eettis- ja uskonnolliskatsomukselliset orientaatiot	Kompetentti lapsi	Luterilaisuuden diskurssi, eittunnustuksellisuuden diskurssi
Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Eettinen ja uskonnollinen orientaatio	Lapsi kasvatustoiminnan kohteena	Tunnustuksellinen juutalaisuuden diskurssi
Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma	Kristillinen orientaatio	Kompetentti lapsi	Tunnustuksellinen herätys-kristillisyyden diskurssi

Seuraavassa käyn läpi taulukossa esitetyt tulokset sarakkeiden otsikoiden mukaisessa järjestyksessä.

Orientaation nimi

Jo varhaiskasvatussuunnitelmien orientaatioiden nimissä on suurehkoja eroavaisuuksia. Kolmessa yksikkövasussa uskonnollis-katsomuksellinen ja eettinen orientaatio on yhdistetty. Tämä kertoo eettisen ja uskontokasvatuksen yhteen kietoutumisesta varhaiskasvatuksen historiassa (ks. luku 3.1) ja siitä, että vakiintuneita diskurssiivisia käytäntöjä on hankala muuttaa. Samoin kolmessa yksikkövasussa ”katsomuksellinen” on pudotettu pois orientaation nimestä. Tämä puolestaan kertoo ei-uskonnollisen katsomuskasvatuksen vakiintumattomasta asemasta varhaiskasvatuksessa (vrt. Kallioniemi 2003b; Hilska 2003). Katsomuskasvatuksen karsiminen jo orientaation nimestä ylläpitää uskontokasvatuksen prioriteettia katsomuskasvatukseen nähden (ks. Jokinen ym. 1993, 43). Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa orientaation nimi on rohkeasti muutettu ”kristilliseksi orientaatioksi”. Ratkaisu on ymmärrettävä päiväkodin tunnustuksellisen luonteen vuoksi. Samalla orientaatio kuitenkin jo nimessään sulkeistaa muut uskonnot ja katsomukset.

Diskursiivinen lapsikonstruktio

Tutkin myös lapsen diskursiivista rakentumista ja paikantumista aineistoni varhaiskasvatussuunnitelmissa. Suunnitelmathan ovat aikuisten asiantuntijapuhetta, ja ”[l]apset ovat ikänsä ja heihin liitettyjen kypsymättömyyttä koskevien käsitysten vuoksi alisteisessa asemassa suhteissa aikuisiin” (Poulter ym. 2015, 106). Tällöin lapsi näyttäytyy usein joko passiivisena kasvatustoiminnan kohteena tai heikkona ja suojelua tarvitsevana uhrina. Kumpikin näistä diskursiivisista lapsikonstruktioista esiintyy asiakirjoissa, mutta ei noin kärjistetyssä muodossa (vrt. Suoninen 1993, 50). Varsinkin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* ja *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* rakentuvien lapsidiskurssien välillä on kamppailua. Vastakkain ovat nykyistä varhaiskasvatuksen paradigmaa dominoiva kompetentin lapsen diskursiivinen konstruktio ja sitä varhaisempi, mutta yhä elinvoimainen lapsi kasvatustoiminnan kohteena -konstruktio. Jälkimmäisessäkin lapsi ei tosin näyttäydy niinkään passiivisena kuin reaktiivisena. (Ks. luvut 5.1., 6.1.1.)

Erityisesti valtakunnallisen Vasun uskonnollis-katsomuksellisessa orientaatioissa kompetentin lapsen diskursiivinen konstruktio kyseenalaistuu voimakkaasti. Siinä tuotettavia heterogeenisiä uskonto- ja katsomusdiskursseja yhdistää se, että ne asemoivat lapsen toiminnan kohteeksi, jonka puhevalta on rajoitettua. Sanalla sanoen lapsesta tulee *toinen* suhteessa aikuisen subjektipositioon tiedon ja vallan diskursseissa. Lapsi saa kyllä kysellä, ihmetellä, olla hiljaa ja tutustua niin ”omaan” kuin ”vieraisiin” uskontoihin ja katsomuksiin kasvattajan niin ohjeistaessa. Näin ollen lapsi on korkeintaan reaktiivinen toimija. Tämä luo kiinnostavan särön lapsen osallisuutta ja aktiivista toimijuutta useissa muissa selonteissa painottavaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin*, joka kytkee osallisuusdiskurssin YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen eli erittäin arvovaltaiseen asiantuntijapuheeseen (ks. Turja 2011, 44). Samalla Vasun hellimä lapsilähtöisyyden pedagogiikka ja ideologia väistyy ainakin hetkeksi aikuisjohtoisen ja -lähtöisen pedagogiikan tieltä (ks. Onnismaa 2010, 48–51).

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsidiskurssi vaihtelee asiakirjasta toiseen, suojelun ja kasvatustoiminnan kohteesta aktiiviseen toimijaan. Vaikka valtakunnallisen ja kunnallisen vasun tavoin yksikkövasuissakin tekstin puhujan ja yleisön positiot on varattu aikuisille, lapsi voi kuitenkin rakentua diskurssissa varsin kompetentiksi ”oman elämänsä subjektiksi”. Yllättävää on, että aineiston kaikkein tunnustuksellisimmassa kristillisen päiväkodin vasussa lapsen kompetenssi, toimijuus ja osallisuus näyttäytyy vahvimpana. Stereotyyppisestihän kristillisen kasvatuksen lapsikäsityksen nähdään usein yhä edelleen uusintavan topeliaanista lapsi-ihannetta, jossa keskeistä on paitsi äidin ja lapsen välinen suhde, myös ”luonnonhenkisyys, isänmaallisuus ja luottamus Jumalaan sekä toisten ihmisten huomioon ottaminen” (Lujala 2007, 60). Tällainen lapsi on siveellinen ja nöyrä ja alistuu kyselemättä kasvattajan kristillisen auktoriteetin alle. Topeliaani-

sesta ihanteesta poiketen kristillisen päiväkodin vasun selkeä katsomuksellinen ideologia yhdistettynä lapsilähtöisyyden pedagogiikkaan tuottaa lapsikäsitystä, jossa keskiössä on lapsi itse ”aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana” (Kumpulainen 2015, 62) – sanalla sanoen buberilaisena Minänä (ks. luku 6.5.1). Näyttää jopa siltä, että koherentti ja yksiselitteinen lapsidiskurssi korreloi jossain määrin vasun johdonmukaisten ja vakaumuksellisten uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssien kanssa. ”Johdonmukaisuus” on tietenkin aina suhteellista: vaikka voidaan todeta, että ”[d]iskurssi on yhtenäinen merkityssysteemi” (Suoninen 1993, 60), diskurssit ovat käytännössä usein sisäisesti ristiriitaisia ja rajoiltaan repaleisia (vrt. emts. 61).

Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssit

Tutkimuksessani varhaiskasvatussuunnitelmien uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssit näytettyvät erittäin heterogeenisinä. Tätä tulosta voi pitää hieman yllättävänä, sillä genrenä varhaiskasvatussuunnitelman voi olettaa ohjaavan diskurssien rakentumista hyvinkin yhdenmukaisiksi. Varhaiskasvatussuunnitelmathan ovat pitkälle organisoituja julkisia asiakirjoja, jotka pyrkivät yksiselitteiseen ja tarkkaan ilmaisuun, totuuspuheeseen. Tämä pyrkimys ei kuitenkaan aineistossani juurikaan realisoidu, vaan useat diskurssit ovat sisäisesti hajanaisia ja varsin monimerkityksellisiä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden analyysissäni uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta on tuotettavissa kahdeksan erilaista diskurssia: *inklusiivinen monikatsomuksellisuuden diskurssi*, *homo religiosus -diskurssi*, *oman uskonnon tai katsomuksen diskurssi*, *uskonto ja katsomus identiteetin rakentajana -diskurssi*, *uskonnon harjoittamisen diskurssi*, *uskonto aikuisjohtoisena ja -keskeisenä puheenaiheena -diskurssi*, *kristillisyyden diskurssi* ja *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssi*. *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* puolestaan rakentuu *katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssi*, *homo religiosus -diskurssi*, *oman uskonnon diskurssi*, *inklusiivinen monikulttuurisuuden diskurssi*, *uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimisen diskurssi* ja *uskonto- ja katsomuskasvatuksen korvaaminen etiikalla -diskurssi*. Yksikkövasuissa uskonto- ja katsomuskasvatusta rakentavia diskursseja on puolestaan asiakirjaa kohden yhdeksästä kymmeneen kappaletta. Diskurssit, jotka toistuvat jokaisessa yksikkövasussa, ovat katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssi, monikulttuurisuuden ja/tai -katsomuksellisuuden diskurssi ja juhlapyhädiskurssi. Yksikkövasujen monikatsomuksellisuuden diskurssi ei hahmotu inklusiiviseksi, sillä niiden uskonto- ja katsomuskasvatus priorisoi yhtä uskonnollista traditiota.

Jokaisesta asiakirjasta olen analyysini ja tulkintani perusteella nimennyt yhden diskurssin hegemoniseksi. Perusteena olen käyttänyt Jokisen ja Juhilan identifiointitapaa: ”[M]itä useammin ja useammassa yhteydessä tietyn diskurssin palat toistuvat sen hegemonisemmasta diskurssista

saattaa olla kyse" ja "[M]itä itestäänselvempänä ja vaihtoehtottomampana joku diskurssi esiintyy, sitä vahvempi se on" (1993, 81; kursiivit alkutekstissä). Samoin taulukossa on valtakunnallisen, Helsingin ja kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman kohdalla nimetty diskurssi, joka ponnekkaasti haastaa hegemonista diskurssia. Toki muissakin vasuissa on diskurssien välistä valtakamppailua, eikä kamppailu välttämättä rajoitu vain kahden diskurssin välille. Lisäksi diskurssit voivat olla sisäisesti ristiriitaisia, ja niissä voidaan käydä sisäistä valtakamppailua (emts. 86–89). Taulukko on siten karkea pelkistys monimuotoisesta diskursiivisesta todellisuudesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kamppailua hegemoniasta käydään yhtäältä oman uskonnon tai katsomuksen diskurssin ja toisaalta inklusiivisen monikatsomuksellisuuden diskurssin välillä. *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* monikatsomuksellisuuden diskurssi on muuttunut yleisluonteisemmaksi monikulttuurisuuden diskurssiksi. Kiinnostavasti jälkimmäinen yhtäältä haastaa hegemonista karsimisen diskurssia ja toisaalta toimii sen perusteluna. Kuntavasu on hyvin ristiriitainen, sillä siinä myös oman uskonnon diskurssi yrittää jossain määrin haastaa karsimisen diskurssia. Uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimisen diskurssi puolestaan muuntuu korvaamisen diskurssiksi, jossa eettinen kasvatusta korvaa uskonto- ja katsomuskasvatusta. Tulokintani mukaan *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* uskonnollis-katsomuksellinen orientatio rakentuu kuitenkin nimenomaan karsimisen diskurssin varaan, joten sitä voidaan pitää hegemonisena diskurssina.

Aineistoni helsinkiläiset yksikkövasut vastaavat ristiriitaiseen ja epämääräiseen uskonto- ja katsomuskasvatuksen ohjaukseen hyvin yksilöllisesti. Tutkimukseni yksiselitteinen tulos on kuitenkin se, että tunnustukselliset päiväkodit priorisoivat oman uskonnollisen ideologiansa vasun uskonto- ja katsomuskasvatusta laatiessaan ja huomioivat ylempien tasojen ohjaavat asiakirjat vasta toissijaisesti. Tällöin niiden päähuomio kohdistuu *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin*. Juutalaisen ja kristillisen päiväkodin uskontokasvatuksesta muotoutuu täten vahvasti tunnustuksellista, kun taas katolisen päiväkodin uskontokasvatusta on yleiskristillistä ja siten ekumeenista. Ne kaikki sitoutuvat niin oppia uskonnosta-, oppia uskontoa- kuin oppia uskonto -didaktiikkaan; tosin katolisen päiväkodin kohdalla viimeksi mainittu ulottuvuus jää melko marginaaliseksi. Lisäksi niitä kaikkia voi pitää *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman* karsitun uskontokasvatuksen kyseenalaistavina vahvoina vastadiskursiivisinä puheenvuoroina (vrt. Saari 2009, 43). Yhteiskunnan kompleksisten muutosprosessien kautta varhaiskasvatusta uskontokasvatusta teologisesti tunnustukselliset diskurssit ovat marginalisoituneet vuosikymmenten saatossa. Sadan vuoden takaisista valtakampaneista on tullut poikkeavana pidetty puhetapa, jota harjoittavat enää jotkut uskonnollisten vähemmistöjen ylläpitämät varhaiskasvatusinstituutiot. Silti tunnustuksellinen diskurssi on

yhä *mahdollinen* puhetapa jopa varhaiskasvatussuunnitelmien hegemonisesti sekulaarissa lajikon-
tekstissa. Avoimesti *vakaumuksellinen vasu* ei todennäköisesti ole tulevaisuudessakaan kuolemas-
sa sukupuuttoon, sillä tunnustuksellisia päiväkoteja tultaneen lähivuosina perustamaan yhä lisään-
tyvässä määrin. Esimerkiksi Tampereelle ollaan juuri rakentamassa uutta kristillistä päiväkotia.

Aineistoni ainoa kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma tukeutuu muita yksik-
kövasuja tiukemmin valtakunnalliseen ja kuntavasuun. Näin se tulee niiden tavoin tuottaneeksi
uskontokasvatuksen diskursseja, jotka ovat hajanaisia ja keskenään ristiriitaisia. Ei-
tunnustuksellisuus, yleiskristillisuus ja evankelis-luterilainen valtauskonto tekevät itähelsinkiläisen
päiväkodin vasun uskontokasvatuksesta sisäisesti ristiriitaisen ja epävakaan konstruktion, jota yhtä
kaikki dominoi luterilaisuuden diskurssi (ks. luku 6.3.2) Väitän, että myös valtakunnallisen Vasun
oman uskonnon tai katsomuksen diskurssi on tulkittavissa ensisijaisesti luterilaiseksi sekä diskurs-
sin sisäisten tekijöiden että sen sosiokulttuurisen mikro- ja makrotason kontekstin vuoksi (ks. luku
8.1).

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Yksi päiväkotikulttuurin ääneen lausumattomista itsestäänselvyyksistä on se, että todellisuuden ei useinkaan oleteta vastaavan valtakunnallisten, kunnallisten, yksikkökohtaisten tai yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien tekstejä edes tyydyttävästi (Kalliala 2015, 20–21).

Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tutkimukset osoittavat, ettei valtakunnallisen Vasun informaatio- ja ohjelmaohjaus ole toteutunut kentällä erityisesti uskonnollis-katsomuksellisen orientaation kohdalla (esim. emt.; Poulter ym. 2015; Lamminmäki-Vartia 2010). Toisin sanoen Vasu ei ole onnistunut välittämään retorisia keinoja viljelevällä asiantuntijapuheellaan selkeää tietoa ja ”totuutta” uskonto- ja katsomuskasvatuksesta. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat samaa tarinaa aiempien tutkimusten kanssa. Helsingin kuntavasu kulkee aivan omia polkujaan valtakunnallisen Vasun ohjeistuksesta juuri välittämättä. Yhtäältä tunnustuksellisten päiväkotien vasut rakentavat uskontokasvatusta omasta uskonnollisesta arvopohjastaan eivätkä niinkään Vasusta käsin, ja toisaalta kunnallisen päiväkodin vasu nojautuu kyllä valtakunnalliseen Vasuun, mutta rakentaa uskontokasvatuksesta hajanaisista ja ristiriitaisista. Lisäksi katsomuskasvatus jää kaikissa vasuissa marginaaliin.

Anna Raija Nummenmaa, Kirsti Karila, Maija Joensuu ja Riikka Rönholm toteavat vuonna 2007 julkaistussa tutkimuksessaan *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*, että kuntatasosta lähtien varhaiskasvatussuunnitelmatyössä on suuri merkityksenantojen ja käytäntöjen kirjo (2007, 13). Vajaassa kymmenessä vuodessa tilanne ei ole juuri muuttunut, vaikka varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät Sosiaali- ja terveysministeriöstä Opetus- ja kulttuuriministeriöön 1.1.2013 alkaen, ja suuri osa kunnistakin on siirtänyt varhaiskasvatustensa opetustoimen hallinnonalaan. Vaikka miksi -kysymykset ja yleistäviin selittäviin teorioihin tukeutuminen ei ole diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tavoitteena (Juhila & Suoninen 1999, 247–249), herää väistämättä kysymys: Miksi Vasun puhe, ja tässä yhteydessä erityisesti uskonto- ja katsomuspuhe, ei johda alemman tason suunnitelmissa ja kentällä sanoihin ja tekoihin? Yksi syy varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen pitkittyneelle kriisille

löytyy *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* itsestään. Paradoksaalisesti se sekä tuottaa kriisiä että on sen seurausta.

Makrotason yhteiskunnallinen murros, jossa Suomi on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi ja monikatsomuksellisemmaksi, kohtaa varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen tradition mikrotason, joka määrittyi ja jäsenyi vuosikymmenien ajan evankelis-luterilaisen kristinuskon kautta (vrt. Benjamin ym. 2015, 180–182). Molemmat sosiokulttuuriset kontekstit ovat tällä hetkellä voimakkaassa rakentumisen ja muutoksen tilassa. (ks. Juhila 1993, 183). Niiden kehyksissä tuotetaan murrosvaiheen uskonto- ja katsomuskasvatuksen vasudiskursseja. Tällöin ei liene yllätys, että *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio rakentuu sisäisesti hajanaiseksi ja ristiriitaiseksi (vrt. Poulter ym. 2015, 117). Se koostuu diskursseiksi rakentuvista selonteista, joissa on paljon vanhaa, vähän uutta ja jonkin verran lainattua. Niiden tutkiminen osoittaa, että vanhat uskontoa tuottavat varhaiskasvatuksen puhetavat eivät enää ole uusissa toimintatilanteissa relevantteja tai toimivia, vaikka niitä toki on tuttua ja turvallista uusintaa. Silti ne ovat puutteellisia, hämmentäviä ja potentiaalisesti lasten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa uhkaavia. Siksi myös orientaation ohjausvaikutus jää melko vähäiseksi. Jokisen mukaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa onkin käytössä kaksi alati vaikuttavaa voimaa: yhtäältä ihmisten tarve pitää yllä vakiintuneita merkityksiä esimerkiksi totuttuja käsitteitä käyttämällä, toisaalta taas merkitysten rajojen hämäryys, niiden muuntuminen ja uusien merkityksellistämisen tapojen syntyminen (1999, 39). Näiden voimien ristipaineessa niin Vasu, sille alisteiset varhaiskasvatussuunnitelmat kuin varhaiskasvattajat ja lapsetkin puhuvat ja toimivat.

On myös merkillepantavaa, kuka varhaiskasvatussuunnitelmissa puhuu, kenestä ja kenelle. Tutkimukseni osoittaa, että erityisesti valtakunnallisen ja kunnallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmat ovat ensisijaisesti varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden (tutkijoiden, hallintovirkamiesten jne.) puhetta vertaisilleen ja/tai käytännön työtä tekeville varhaiskasvattajille. Puhujat katsovat oikeudekseen puhua lapsesta ja lapsen puolesta. Lapsi esitetään usein pelkkänä geneerisenä objektina, kasvatustoiminnan kohteena, ja vanhemmat sysätään varhaiskasvatuskentän marginaaliin, tietämättömiksi, mutta kehityskelpoisiksi sivustaseuraajiksi. Vaikka kaikki aineistoni varhaiskasvatussuunnitelmat kyllä rakentavat katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssia, se rakentuu alisteiseksi asiantuntijapuheelle. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että tutkimusten mukaan useimmat vanhemmat eivät ole sitoutuneet katsomuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssiin, vaan tutumpi ja turvallisempi uskonnoista ja katsomuksista vaikenemisen diskurssi on peitonnut sen alle. Esimerkiksi Lamminmäki-Vartian tutkimuspäiväkodissa lapsen hoitosuhteen alussa käytävässä hoitosopimus- ja kasvatuskeskustelussa "[u]skonnon osalta - - keskitytään lähinnä selvittämään mihin toimintoihin lapsi saa ja ei saa osallistua tai tuoko perheen uskonto rajoituk-

sia lapsen arkeen päiväkodissa" (2010, 90). Tämä negatiivisen uskonnonvapauksen viitekehyses-
sä toimitettava selvitystyö koskee lähinnä ei-kristittyjä lapsia. Kantasuomalaisten lasten vanhempi-
en kanssa keskustellessaan kasvattajat eivät yleensä puhu uskonnosta mitään. (Emts. 65–70.) Kat-
somuksellisen kasvatuskumppanuuden diskurssin ideologiset seuraukset voisivat olla myönteisem-
piä, jos lasten vanhemmat osallistuisivat varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön nykyistä paljon
enemmän, ja jos heidän diskursiivinen positionsa rakennettaisiin aktiivisemmaksi, keskeisemmäksi
ja kompetentimmaksi.

Martin Ubani luotaa varhaiskasvatuksen uskontoja ja katsomuksia koskevan toimintakulttuu-
rin murrosvaihetta (2015, 82, 87). Hän jäsentää varhaiskasvatuksen uskontojen ja katsomusten
käsittelyn lähtökohtia viisikohtaisen jaottelun avulla. Ensimmäinen lähtökohta on *katsomukseton*
(*anti*). Siinä uskonnot ja katsomukset karsitaan pois päiväkodin pedagogisesta arjesta. Uskonto
mielletään modernisaatiolle tyypillisesti yksityisasiaksi, joka ei kuulu kasvatusinstituution julki-
seen tilaan. (Emts. 88.) Aineistossani *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma* edustaa tätä lähesty-
mistapaa. Uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimisen diskurssi on 2000-luvun varhaiskasvatuk-
sen sosiaalisissa käytännöissä niin normaalina ja luonnollisena pidetty, että sitä voi pitää *piilo-*
opetussuunnitelmana, joka syrjäyttää *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* uskonnollis-
katsomuksellisen orientaation ja jopa päivähoitolain (vrt. Lamminmäki-Vartia 2010, 92). Varhais-
kasvattaja tosin tuskin tiedostaa toteuttavansa piilo-opetussuunnitelmaa, kun hän karsii lapsiryh-
mässään uskontokasvatuksen minimiin vetoamalla esimerkiksi puutteelliseen pedagogiseen osaa-
miseensa ja/tai lapsiryhmän monikatsomuksellisuuden tuomiin haasteisiin. Näinhän hänen kolle-
goidensakin on tapana tehdä, eli kyseessä on ikään kuin päiväkodin kirjoittamaton sääntö (ks.
Törmä 2003a, 113). Positiivisen uskonnonvapauden näkökulmasta on itse asiassa hyvä, että *Hel-*
singin varhaiskasvatussuunnitelma tuo asiakirjatasolla uskonto- ja katsomuskasvatuksen karsimi-
sen piilo-opetussuunnitelman julki ja näkyväksi. Vain piiloisen näkemisen, tunnistamisen ja tie-
dostamisen kautta sitä voidaan ruveta problematisoimaan ja muuttamaan (ks. emts. 128–129).

Toinen lähestymistapa on *yksiuskontoinen (mono)*. Siinä taustaoletuksena on tietyn uskonnon
kulttuurinen valta-asema. Dominoiva uskonto näyttäytyy diskursiivisesti ”neutraalina”, joten se
koetaan ”kaikille” yhteiseksi. ”Käytännössä yksiuskontoinen lähestymistapa mieltää koko lapsi-
ryhmän valtauskonnosta ja -kulttuurista osalliseksi tai osalliseksi saatettavaksi” (Ubani 2015, 89).
Suomessa valtauskonto on tunnetusti evankelis-luterilainen kristinusko, jonka vastineena yhteis-
kunnassa hegemonisena kulttuurina toimii sekulaari-luterilainen kulttuuri (Poulter ym. 2015, 108).
Kallioniemi puhuu tässä yhteydessä vaimennetusta luterilaisuudesta: ”Monet luterilaiseen etikkaan
ja arvomaailmaan liittyvät elementit ovat kouluissa läsnä, mutta nykyään niiden katsotaan edusta-
van pikemminkin suomalaista kulttuuriperinnettä kuin uskonnollisia lähtökohtia” (2014, 188; vrt.

Pellikka 2011, 152). Kalliala puolestaan käyttää samasta kulttuurisesta ilmiöstä nimitystä laimennettu luterilaisuus (Kalliala 2014).

Aineistoni varhaiskasvatussuunnitelmista hegemoniseen uskontoon kiinnittyy itähelsinkiläisen päiväkodin vasu, jota dominoi luterilaisuuden diskurssi. Voidaan myös väittää, että *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* oman uskonnon tai katsomuksen diskurssi viittaa *ensisijaisesti* luterilaisuuden diskurssiin. Perustelen tätä sillä, että Vasun uskonnollis-katsomuksellisen orientaation uskonnondidaktiset juuret ovat kristilliset, aivan kuten aiemmin *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössään*. Siinä kristillinen tarkastelupiste oli kuitenkin ilmaistu eksplisiittisesti (KM, 146–148), kun Vasussa se on piiloisempi (vrt. Lamminmäki-Vartia 2010, 92). Vasussa representoituva symbolididaktiikka on selkeästi protestanttisen teologian tuote, kun taas spiritualiteettikasvatuksen tausta on monimuotoisempi. Ongelmaksi jälkimmäisen kohdalla nousee kuitenkin ”oman” sanaston puute. Lapsen on vaikea ihmetellä, kysellä ja pohtia uskonnollisia, hengellisiä ja henkisiä asioita ilman sanoja. Puhetavan viitekehykseksi tarjoutuneen ensisijaisesti luterilainen konteksti, sillä se on ollut Suomessa pitkään dominoiva kehys puhua uskonasioista. (Vrt. Mata 2015, 32–33.) Täten spiritualiteettikasvatuksin rakentuu ainakin toistaiseksi useimmiten diskursiivisesti luterilaisessa kontekstissa. Samoin jotkut tutkijat tulevat yhä puheellaan vahvistaneeksi Vasun uskonnollis-katsomuksellisen orientaation ja kristinuskon välistä kytköstä. Näin tekee esimerkiksi Ubani nimetessään orientaation osa-alueet traditioksi, kontemplaatioksi, spiritualiteetiksi ja kasvatusyhteistyöksi kodin kanssa (2010, 42). Varsinkin kolme ensimmäistä termiä saavat kristillisiä konnotaatioita.

Ylipäätään varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen traditio oli niin pitkään ja hegemonisesti luterilainen, että se yhä ohjaa kasvattajia uskontokasvatuksen luterilaiseen toteuttamiseen. Merkitykset ovat kontekstisidonnaisia, ja suomalaisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa uskonto on ymmärretty synonyymisesti evankelis-luterilaisuuden kanssa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–37). Vasta parina viime vuosikymmenenä uskonnon merkitykset ovat alkaneet muuttua ja monipuolistua.

Kolmas Ubanin hahmottelema uskonto- ja katsomuskasvatuksen lähestymistapa on *moniuskontoinen (multi)*. Siinä lähtökohtana on pluralismi, ja tavoitteena ”on saada objektiivista tietoa uskonnoista ja katsomuksista ulkopuolisen uskontotieteellisen tarkastelun avulla” (Ubani 2015, 89). Kyseessä on siis oppia uskontoa -didaktiikan muoto. Ongelmana tässä on ulkokohtaisuus, pinnallisuus ja kohteena olevien uskontojen ja katsomusten asemoituminen varhaispedagogisen toimintakulttuurin ulkopuolelle (emts. 89). Varhaiskasvatussuunnitelmissa rakentuvista uskonto- ja katsomuskasvatuksista mikään ei puhtaasti edusta tätä tyyppiä, mutta kaikissa vasuissa on lähestymistavasta diskursiivisia paloja. Jokaiseen vasuun sisältyy nimittäin luku tai ainakin lyhyt teksti-

jakso, jossa tarkastellaan monikulttuurisuutta ja mahdollisesti myös monikatsomuksellisuutta. Kyse on usein tällöin ”vieraan uskonnon” ulkoisiin tapoihin tai juhlaperinteeseen tutustumisesta, joka on paremminkin suvaitsevaisuus- kuin monikulttuurisuuskasvatusta. Lisäksi ”oman” ja ”vieraan” erottaminen ylläpitää hierarkkisia valtasuhteita, sillä se mikä on vierasta, määritetään ja kuvataan useimmiten valtaryhmän näkökulmasta ja ehdoilla. (Emts. 91; Pihlström 2015, 181; Poulter ym. 2015, 113–114.)

Uskontojen välinen (inter) on neljäs lähestymistapa. Se muistuttaa edellistä, mutta siinä lähtökohtana on *ympäristön* uskonnollinen pluralismi. Pääpaino on eri katsomusten ja uskontojen dialogisessa kohtaamisessa ja eroavaisuuksien ja varsinkin yhtäläisyyksien tarkastelussa. Ongelmana voi olla lähestymistavan redusoiva ja liiaksi yhteisiä piirteitä korostava luonne. (Uban 2015, 90.) Tällöin se saa helposti ksenofilisiä piirteitä (ks. luku 6.2.1). Aineistossani tämän lähestymistavan ituja on *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* inklusiivisen monikatsomuksellisuuden diskurssissa. Toisaalta katolisen päiväkodin uskontokasvatusta voidaan pitää tämän lähestymistavan ilmentymänä, sillä se rakentuu yleiskristillisyyden diskurssin – eli sen mikä kristittyjä yhdistää – varaan. Voidaan jopa tulkita, että tällainen ylijärjestyksellinen uskontokasvatuksen diskurssi on osa notkean modernin uskonnollista projektia, jossa staattista sitoutumista yhden uskonto- tai tunnustuskunnan oppiin puretaan.

Ubanin viimeinen lähestymistapa on *uskontojen sisäinen (intra)*. Siinä uskontoja ja katsomuksia tarkastellaan niiden itseymmärryksestä ja omista lähtökohdista käsin. ”Tämä mahdollistaa myös lasten ja heidän perheidensä katsomuksellisen sitoutumisen sekä perinteiden sisäisen moninaisuuden tunnustamisen osana kasvatusarkea” (emts. 90). Aineistostani juutalaisen ja kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmat on laskettavissa tähän ryhmään, joskin varauksin: ne molemmat ovat uskontokasvatukseltaan myös monouskontoisia, mutta ilman valtauskonnon tai -kulttuurin ulottuvuutta. Ubanin visioima uskontojen sisäinen lähestymistapa puolestaan toteutuu nimenomaan monikulttuurisissa ja -katsomuksellisissa toimintaympäristöissä. Kyse on tällöin uskontosensitiivisestä katsomuskasvatuksesta, inklusiivisesta monikatsomuksellisesta kasvatuksesta, inklusiivisesta katsomuskasvatuksesta, katsomustietoisesta kasvatuksesta tai monikulttuurisuuskasvatuksesta (esim. emts. 91; Poulter ym. 2015, 115–116; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 140). Käsitteistö on vielä vakiintumatonta; itse käytän tässä työssä inklusiivisen monikatsomuksellisen kasvatuksen käsitettä.

Käyttipä mitä käsitettä tahansa, keskeistä on kasvatuksen *katsomussensitiivisyys* niin arvopohjana kuin kasvatusotteena. Se on ”herkkyyttä uskontojen ja katsomusten erilaisuuden tunnistamiseen ja hyväksymiseen sivuuttamatta niiden välisiä eroja tai asettamatta niitä arvojärjestykseen” (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 133). Sen kautta kaikki päiväkodissa edustetut uskonnot ja

katsomukset kohdataan myönteisellä tavalla, ja ne näkyvät ja kuuluvat puheessa ja muussa toiminnassa (emts. 149). Katsomussensitiivisyyden kehittyminen edellyttää kasvatushenkilöstöltä omien kulttuuristen ja uskonnollisten juurien tiedostamista ja toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen ja asenteiden tunnistamista. Katsomussensitiivisyys liittyy kiinteästi kasvattajien ammattietiikkaan ja kasvatustoiminnan moraaliseen ytimeen. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015, 151–152; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012, 2–3.)

”[P]edagogiset asiakirjat ja opetussuunnitelmat ovat aina ideologisin, poliittisin ja historiallisin ankkurein viritettyjä käsityksiä tulevaisuudesta” (Poulter ym. 2015, 117). Varhaiskasvatuksessa eletään tällä hetkellä korostetusti tulevaisuuden odotuksessa, sillä kauan kaivatun varhaiskasvatustilain ensimmäinen vaihe on viimein 13.03.2015 hyväksytty eduskunnassa. Lakiin sisältyy pykälä, jossa Opetushallitus velvoitetaan laatimaan uudet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joista tulee normatiivinen ohjaava asiakirja (*Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoitolaain annetun lain muuttamisesta...* 2015). Näin ollen varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausjärjestelmä tulee selkiytymään ja vahvistumaan (ks. Estola, Alila & Kinos 2014, 55, 57). Nämä uudistukset ovat tarpeellisia, mutta eivät yksin riittäviä. Oleellista on nimittäin pedagogisen substanssin kehittäminen. Uskonto- ja katsomuskasvatuksen osalta tarvitaan varhaispedagogiikkaa, joka ottaa tosissaan yhteiskunnan muuttuneen uskonnollis-katsomuksellisen tilanteen. Lähtökohtana tulisi tällöin olla Ubanin hahmottelema uskontojen ja katsomusten sisäinen lähestymistapa eli inklusiivinen monikatsomuksellinen kasvatus, joka toteutuu notkean uskonnollisuuden kontekstissa.

Notkeassa uskonnollisuudessa keskeistä on affektiivisuus, joka tuottaa ihmisille elämyksiä, toivoa ja toimintakykyä (Taira 2006, 47). Se on kokonaisvaltaista uskonnollisuutta, jossa yksilöiden oman henkilökohtaiset tulkinnat erilaisista uskonnollisista ja katsomuksellisista traditioista voivat olla vieraanvaraisessa vuorovaikutuksessa keskenään, ilman että lähtökohtana on mikään ennalta määrätty, erotteluille rakentuva dogmaattinen järjestelmä (ks. Jackson 2004, 58–74). ”Varhaiskasvatuksen inklusiivinen katsomuskasvatus mahdollistaa sen, että katsomuksia koskevia kysymyksiä pohditaan yhdessä ja lähdetään jokaisen lapsen omista kysymyksistä, kokemuksista ja näkökulmista sen sijaan, että lähdetään katsomuksia koskevista luokitteluista (kuten ”kristityt”, ”muslimit”, ”hindut”, ”ateistit”)” (Poulter ym. 2015, 115). Lisäksi monikatsomuksellinen kasvatus on avoin ideologisissa sitoumuksissaan, mutta ei aja minkään ideologian asiaa (Jackson 2004, 165). Inklusiivisuus voi käytännön tasolla merkitä esimerkiksi kaikille lapsille yhteistä monikatsomuksellista kasvatusta, jonka rinnalla voidaan säilyttää myös lapsen oman uskonnon tai katsomuksen kasvatusta lapsen persoonallisen kasvun tukemiseksi (vrt. Kalliala 2005, 140–141).

Varhaiskasvatuksen tutkijat ovat viime vuosina kirjoittaneet inklusiivisesta monikatsomuksellisesta kasvatuksesta jo varsin paljon, kuten tämän tutkimuksenkin lähdeluettelosta voi päätellä.

Tässä yhteydessä on mahdotonta esittää kattavaa ehdotusta varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen kehittämiseksi. Nostan silti esille viisi diskursiivista kehittämis ehdotusta, jotka kumpuavat tutkimieni varhaiskasvatussuunnitelmien kriittisestä tulkinnasta. Esitän kehittämis ehdotukseni iskulauseenomaisesti. Tarkoitus ei ole kuitenkaan luoda varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen ortodoksiaa, vaan osoittaa polunpäitä, joita pitkin etenemällä kasvatusta voitaisiin kehittää entistä laadukkaammaksi. Kehittämis ehdotukset koskevat ensisijaisesti tulevia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita normiohjaavana asiakirjana, mutta myös kunnallisia ja yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia.

1. Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssien keskiöön lapsisubjekti

Uskonto- ja katsomuskasvatus on lasta varten, ja sen keskiössä tulisi olla lapsisubjekti – ei siis kasvattaja, vanhempi tai tietty uskonto tai katsomus. Lapsilähtöisestä pedagogisesta paradigmasta huolimatta tämä ei tutkimissani varhaiskasvatussuunnitelmissa läheskään aina toteudu, vaan niissä lapsi jää usein kasvatustoiminnan kohteen asemaan. On ristiriitaista, että nimenomaan uskonto- ja katsomuskasvatuksessa, joiden tutkijat katsovat tarjoavan lapselle monipuoliset välineet yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin rakentamiseen, lapsen aktiivinen ja kompetentti toimijuus, osallisuus ja itsemääräämisoikeus ovat pienimmillään. Lapsen toimijuuden ja subjektiuden selkeämpi diskursiivinen rakentaminen varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksessa onkin tärkeä kehittämishaaste uusia varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja laadittaessa.

Uskonnonvapaudesta monikulttuuristuvassa koulussa väitelleen Pete Hokkasen mukaan tulevaisuuden koulussa "[l]apsen tahdon kuulemiselle ja näkemysten huomioon ottamiselle sekä osallisuudelle hänen etunsa sekä uskonnonvapautensa turvaamiseksi voitaisiin lähtökohtaisesti antaa enemmän painoarvoa ja sisältöä perusoikeudellisessa punninnassa ja kokonaisharkinnassa" (2014, 326). Sama pätee varhaiskasvatukseenkin. Uusissa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* uskonnon opetuksen lähtökohtana on oppilaan oman perheen uskonnollinen ja katsomuksellinen tausta (POPS 2014, 142). Vaikka tämä lähtökohta on paremminkin aikuis- kuin lapsilähtöinen, oppiaineen oppimisympäristöille ja työtavoille asetettavissa tavoitteissa rakennetaan nimenomaan lapsen osallisuutta ja kompetenttia oppijuutta. "Opetuksessa keskeistä on oppilaslähtöisyys ja oppilaan oman kokemusmaailman kunnioittaminen" (emts. 143). Tätä pitäisi edelleen kirkastaa varhaiskasvatussuunnitelmissakin.

Kristiina Kumpulainen on työryhmänsä kanssa kehittänyt positiiviseksi pedagogiikaksi nimeämäänsä varhaispedagogista suuntausta, jossa keskiössä on lapsi aktiivisena toimijana. Sen teoreettinen perusta on muun muassa Vygotskyn ja Bahtinin ajattelussa. (Kumpulainen 2015.)

”Positiivisessa pedagogiikassa lasten osallisuutta ja näkökulman huomioimista edistetään tarjoamalla heille mahdollisuuksia oman kokemusmaailman dokumentointiin, kerrontaan ja yhteiseen merkityksenantoon” (emts. 63). Lapsi ”merkitysten rakentajana” (emts. 62) on erityisesti diskursianalyysin näkökulmasta kiinnostava positiivisen pedagogiikan ulottuvuus. Menetelmällisesti se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapset hyödyntävät visuaalisia dokumentointimenetelmiä omien kokemustensa tallentamiseen ja vuorovaikutukselliseen jakamiseen. Notkeaan uskonnollisuuteen positiivisen pedagogiikan liittämistä keskittyminen subjektiivisiin, iloa ja hyvää oloa tuottaviin kokemuksiin, jotka saavat lapsen innostumaan, luottamaan kykyihinsä ja tuntemaan itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. (Ks, emts. 66–69.) Positiivinen pedagogiikka on liitettävissä myös uskonnon-didaktisiin lähestymistapoihin, jotka nojaavat lapsen aktiiviseen toimijuuteen. Tällainen on esimerkiksi lastenteologia, jossa lapsi nähdään teologisesti luovana subjektina (Simojoki 2015, 45–47). Lapsen subjektiuden tulisikin rakentua varhaiskasvatussuunnitelmassa sekä syntaktisesti että semanttisesti. Lisäksi ainakin yksikkötason vasuissa lapset voisivat toimia myös asiakirjan kanssalaatijoina yhdessä aikuisten kanssa.

2. Luterilaisuuden diskursiivisen hegemonian dekonstruktio

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden hegemoninen diskurssi on tulkintani mukaan oman uskonnon tai katsomuksen diskurssi. Teologisilta painotuksiltaan ja mikro- ja makrotason sosiokulttuurisissa konteksteissa tulkittuna kyseinen diskurssi saa vahvoja kristillisiä ja spesifisti luterilaisia konnotaatioita. Aineistoni ainoassa kunnallisen päiväkodin vasussa asia sanotaan jo suoraan: uskontokasvatus on siellä ”yleiskristillistä evankelisluterilaisen valtauskonnon mukaan” (Itävasu 2012, 23). Luterilaisen uskontokasvatuksen hegemonia on ymmärrettävä sekä yleensä Suomen että erityisesti varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen vahvan luterilaisen perinteen vuoksi. Nykyisessä sosiokulttuurisessa tilanteessa luterilaisuuden hegemonia on kuitenkin potentiaalisesti eriarvoistava, ulossulkeva ja syrjivä muita tunnustuskuntia, uskontoja ja katsomuksia kohtaan (Poulter ym. 2015, 113). Hegemoninen asema sokeuttaa usein myös sille, että traditiot ovat sisäisesti moninaisia: on monta tapaa olla vaikkapa juuri luterilainen (emts. 116).

Vaikka ”aiemmin saavutetusta asemasta yhteiskunnan valtakulttuurina sekä siihen liittyvistä eduista ei haluta luopua” (emts. 110), tutkijan velvollisuutena on kritisoida sellaisia diskursseja, jotka legitimoivat erilaisia alistussuhteita (ks. Jokinen & Juhila 1993, 97). Varhaiskasvatuksen tutkijan johtotähtenä tulee olla periaatteet lasten tasa-arvoisesta kohtelusta, lapsen edusta ja oikeudesta omaan äidinkieleen, kulttuuriin ja uskontoon (Halme & Vataja 2011, 9–11, 66; Eerola-Pennanen 2011, 233–234; Kuusisto 2010, 10–11). Näin ollen varhaiskasvatuksen uskontokasva-

tuksen hegemoninen luterilaisuus täytyy purkaa aidon monikatsomuksellisuuden tieltä. Ensisijaisesti tämä koskee tulevaisuudessa laadittavia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita valtakunnallisena asiakirjana. Purkaminen voi syvimmillään edellyttää suuria yhteiskunnan makrotason muutoksia kuten evankelis-luterilaisen kirkon erityisaseman purkamista. Silti niitä ei tarvitse jäädä odottelemaan, vaan dekonstruktion voi aloittaa mikrotasoltakin. Ensimmäinen askel on ”[r]akenteellisen vallan tunnistaminen ja sen asettamiin haasteisiin vastaaminen” (Poulter ym. 2015, 119). Varhaiskasvatussuunnitelmatyössä uskonto- ja katsomuskasvatuksen osalta tämä tarkoittaa orientaation kristillisen pohjan tunnistamista ja purkamista ja monikatsomuksellisuuden diskurssien tuottamista. Orientaation arvopohjasta voi täten muotoutua ennen kaikkea uskontodialoginen. Tehtävä ei ole helppo, sillä vakiintuneet diskurssit ”puhuvat” niin tutkijoissa, ammattikasvattajissa, vanhemmissa kuin lapsissakin. Toisaalta muutoksen mahdollisuus on aina kuitenkin olemassa, koska ihmiset ovat myös diskurssien aktiivisia toimijoita (vrt. Kalliala 2015, 21–22).

3. Katsomuskasvatuksen diskursiivinen tasa-arvo uskontokasvatuksen kanssa

Vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* orientaatio on nimetty uskonnolliskatsomukselliseksi, ei-uskonnolliset katsomukset jäävät kaikkien tutkimieni asiakirjojen orientatioissa uskontojen varjoon tai ne jopa suljetaan ulos kokonaan. Yhdessäkään tunnustuksellisen päiväkodin vasussa ei selvästi viitata ei-uskonnollisiin katsomuksiin; tosin juutalaisen päiväkodin vasussa mainitut muut vakaumukset (Juut. 16) viittanevat myös ei-uskonnollisiin vakaumuksiin. ”Katsomuksellinen” on lisäksi pudotettu pois tunnustuksellisten päiväkotien vasujen uskontokasvatuksen orientaation nimestä. Valtakunnallisessa Vasussa katsomukset toki mainitaan, mutta kuten edellä on esitetty, orientaation pedagoginen puhetapa ja substanssi on hyvin kristillisväritteinen. Täten ei-uskonnolliset katsomukset toiseutetaan orientaation diskursseissa tehokkaasti. *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* puolestaan sekä uskonnot että muut katsomukset karsitaan monikulttuurisuuden ja eettisen kasvatuksen tieltä.

Katsomuskasvatuksen asiakirjaohjauksen näin lähes puuttuessa ei olekaan ihme, ettei katsomuskasvatus ole juurtunut suomalaisen varhaiskasvatuksen kentälle (esim. Hilska 2003, 119). Kasvattajilla ei yksinkertaisesti ole tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on tai voisi olla (vrt. Lamminmäki-Vartia 2010, 81–88). Vuoden 2010 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* elämänkatsomustietokasvatus esitetään vaihtoehdoksi uskontokasvatukselle (EOPS 2010, 14), mutta siinäkin se jää jäsentymättömäksi rakentuen pitkälti etiikan ja eettisen kasvatuksen ympärille. Esimerkiksi uskontotieteellinen aines loistaa elämänkatsomustietokasvatuksen sisältöalueella poissaolollaan. (Kallioniemi 2003b, 140–143.) Tämän vuoden alusta voimaan

astuneissa *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* puhutaan holistisesti ja väljästi katsomuskasvatuksesta, jossa ”yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja katsomukset. Uskonnottomuutta tarkastellaan esiopetuksessa muiden katsomusten rinnalla.” (EOPS 2014, 25.) Voi olettaa, että tulevaisuudessa ei-uskonnollisten katsomusten asema esiopetuksessa paranee, sillä jo uskonnottomuuden suorasanaisten nimeäminen on merkittävä diskursiivinen askel, jolla todennäköisesti on pedagogisia seurauksia kentällä. Kyseinen askel on vielä varhaiskasvatuksen vastaavassa asiakirjassa ottamatta.

Jos katsomuskasvatuksen ohjaus, suunnittelu ja toteutus otettaisiin varhaiskasvatuksessa vakavasti, ehkäpä myös uskonnottomat ja vapaa-ajattelija-asiakasperheet suhtautuisivat tähän kasvatuksen osa-alueeseen suopeammin. Vapaa-ajattelijain Liiton ylläpitämä sivusto Uskonnonvapaus.fi toteaa, ettei vakaumusten tasa-arvo toteudu suomalaisessa päivähoidossa. Korvaavaa toimintaa niille lapsille, jotka eivät saa osallistua luterilaiseen uskontokasvatukseen, on usein hankala järjestää. Ylipäättään vapaa-ajattelijat kritisoivat alle kouluikäisten lasten jakamista vakaumuksen perusteella eri ryhmiin, vaikka se olisi mahdollistakin. He kannattavat uskonto- ja katsomuskasvatuksen poistamista varhaiskasvatuksesta kokonaan, kuten he tekivät jo 1970-luvulla (ks. luku 3.1).³⁴ (Ks. Vapaa-ajattelijain liitto ry 2015a.) Uskonto- ja katsomuskasvatuksen poistaminen suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ei ole kuitenkaan järkevä ratkaisu, sillä monikulttuurisessa ja -katsomuksellisessa yhteiskunnassa tarvitaan kipeästi uskonnollista ja katsomuksellista lukutaitoa. Katsomusaineiden poistamisen sijaan niistä on tulevaisuudessa varhaiskasvatussuunnitelmissa rakennettava aidosti tasa-arvoinen malli, jossa uskontokasvatus ei enää dominoi, syrji ja sulje ulos katsomuskasvatusta. Perusopetuksessa tämä on jo pääosin toteutunut, joten se on mahdollista varhaiskasvatuksessakin. Uskonto- ja katsomuskasvatuksen järjestämisessä segregoiva duaalimalli ei ole kuitenkaan ideaali eikä kehittämisen päätepiste. Hokkasen sanoin: ”Tulevaisuudessa on tarpeen pohtia enemmän sitä, mikä voisi olla sellainen katsomusopetusvaihtoehto, johon kaikki oppilaat voisivat tasapuolisesti osallistua” (2014, 327).

4. Oman uskonnon tai katsomuksen kasvatus dialogiseksi

Perusopetuksen tavoin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio rakentuu lapsen ”oman” eli hänen huoltajiensa uskonnon tai katsomuksen varaan. Tätä lähtökohtaa on varsinkin perusopetuksessa sekä puolustettu että kritisoitu (ks. alaviite 21; Komu-

³⁴ Uskonnonvapaus.fi -sivustolla tulkitaan uutta varhaiskasvatustalakeia niin, että sen myötä uskontokasvatus poistuu varhaiskasvatuksen tehtävistä. Totta onkin, että laissa ei enää puhuta uskontokasvatuksesta, vaan lapsen uskonnollisen ja katsomuksellisen taustan kunnioittamisesta. Lakei ei nähdäkseni kuitenkaan estä uskonto- ja katsomuskasvatuksen sisällyttämistä osaksi pedagogiikkaa tulevaisuudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Ks. Vapaa-ajattelijain liitto ry 2015b.

lainen 2015; Pihlström 2015; Rissanen 2014; Hokkanen 2014; Sakaranaho & Salmenkivi 2009). Lapsen positiivisen uskonnonvapauden näkökulmasta on yhtä kaikki tärkeää, että hän saa maailmankatsomuksensa mukaista kasvatusta. Kuten lukuisat varhaiskasvatuksen tutkimukset ovat osoittaneet, se on tärkeää myös lapsen identiteetin rakentumisen kannalta. (Esim. Poulter ym. 2015, 102–103.) Tunnustuksellisten päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmissa tämä lapsen oman uskonnon diskurssi on ymmärrettävästi vahva, muuntautuen kulloisenkin tradition mukaan esimerkiksi juutalaisuuden tai herätyskristillisyyden diskurssiksi.

Oman uskonnon tai katsomuksen diskurssiin liittyy ainakin kaksi suurta mahdollista ongelmaa: yhtäältä se on segregoiva ja toisaalta kolonisoiva. Diskurssithan ovat usein valikoivia ja kontrolloivia: ne sulkevat sisäänsä ja rajaavat ulos. Samalla ne toimivat vallan välineinä. (Ks. van Dijk 1997, 20–21.) Jos kasvattaja ohjaa helsinkiläisessä päiväkodissa kristillisen uskontokasvatuksen tuokiota aiheenaan *Raamatun Hyvä paimen* -kertomus, lapsiryhmässä on todennäköisesti lapsia, joiden vanhemmat ovat kieltäneet heiltä läsnäolon tuokiossa. Toiminnan eriyttämisen voi toki toteuttaa monella eri tavoin, mutta lähtökohta pysyy samana: usein uskonto ei yhdistä, vaan erottaa (Pihlström 2015, 181). Segregaatiolla voi olla monia kielteisiä seurauksia kuten ryhmien välisten ennakkoluulojen vahvistumista (ks. Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 462). Ylipäätään "oman" ja "vieraan" uskonnon ja katsomuksen jyrkkä leikkaaminen erilleen on ristiriidassa Vasun kasvatuspäämäärän kanssa, joka korostaa myönteistä suhtautumista toisiin ihmisiin ja kulttuureihin (ks. Vasu 2005, 13). "Vieras" näyttäytyy paljon helpommin outona ja pelottavana kuin "oma". "Meihin" ja "muihin" jakaminen on aina diskursiivista vallankäyttöä, joka voi tuottaa ja ylläpitää yhteiskunnan syrjiviä rakenteita.

Toinen oman uskonnon tai katsomuksen diskurssin potentiaalinen ongelma on sen kolonisoiva ulottuvuus. "Mikään uskonto tai katsomus ei saa kolonialisoida lapsen mieltä" (Poulter ym. 2015, 119). Kansanomaisesti tällöin puhutaan "aivopesusta". Jos kasvatuksen tarkoitus on esimerkiksi tehdä lapsesta hurskas kristitty, lapsi näyttäytyy tällöin epätäydellisenä aikuisen vallankäytön kohteena, jonka itsemääräämisoikeutta ei kunnioiteta. (Ks. emts. 103–104.) Kaikessa kasvatuksessa on riski indoktrinaatioon, joka voidaan määritellä "harhaanjohtavaksi, yksinkertais-
tavaksi, yksisuuntaiseksi ja piilovaikutteiseksi opetustavaksi, joka ei tue oppilaan valmiuksia itseenäiseen ja kriittiseen ajatteluun" (Muhonen & Tirri 2008, 70). Kaikenlainen indoktrinaatio on tuomittavaa ja vastoin lapsen ihmisoikeuksia. Muhonen ja Tirri puhuvat kasvatustoiminnan pedagogisesta paradoksista: yhtäältä kasvattajalla on oikeus ja velvollisuus välittää kasvatettavalleen tiettyjä arvoja ja uskomuksia, mutta toisaalta hänen täytyy kunnioittaa kasvatettavan subjektiutta ja autonomiaa ja tukea hänen itsekseen tulemistaan. Kun kasvattaja tuo edustamansa arvot selkeästi esille, niitä on myös mahdollista kritisoida. Kasvattajan reflektio ja hänen kasvatustoimintansa

mahdollisimman suuri diskursiivinen läpinäkyvyys ja epistemologinen avoimuus ovatkin avainasemassa indoktrinaation negatiivisten vaikutusten minimoimisessa. (Emts. 71–72.)

Segregaation ja kolonisaation uhkien vuoksi oman uskonnon tai katsomuksen diskurssia on välttämätöntä avata kohti monikatsomuksellista dialogia, joka ”jättää lapselle tilaa itseytyä ja etsiä myös toisenlaisia vastauksia kuin mitä hän saa vanhempien ja tradition näkökulmasta” (Poulter ym. 2015, 120). On tärkeää, että lapselle tarjotaan mahdollisuus tutustua erilaisiin, uskonnollisiin ja ei-uskonnollisiin katsomuksiin ja tapoihin rakentaa todellisuutta (Komulainen 2008a, 32–33; Jackson 2004, 36). Komulainen puhuu tässä yhteydessä dialogihakuisesta oman uskonnon opetuksesta, joka kumpuaa postliberaalista teologiasta. Jälkimmäinen puolestaan on postmoderni tuote. (Komulainen 2015, 167–169.) Voipa sillä nähdä olevan yhteyksiä notkeaan uskonnollisuuteenkin muun muassa siksi, että kummatkin fokusoituvat dogmaattisen uskonopin sijasta praksikseen. Tällöin uskontokasvatus välttää myös indoktrinaation vaaran: ilman doktriineja eli oppeja ei ole indoktiraatiota eli oppien iskostamista (Komulainen 2008b, 96–97).

Dialogihakuinen oman uskonnon tai katsomuksen kasvatus ottaa lähtökohdakseen yhden tradition, mutta hakeutuu tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen muiden traditioiden kanssa. Käytännössä uskonto- ja katsomuskasvatusta joudutaan tällöin jossain määrin eriyttämään lasten taustojen mukaan, mutta suuri osa voidaan toteuttaa inklusiivisesti. (Ks. emts. 172–173.) Hokkanen kutsuu tätä katsomusaineiden opetuksen järjestämisen tapaa ”osa yhdessä ja osa erikseen” -malliksi, joka hänen mukaansa on perusteltu myös uskonnonvapauden toteutumisen näkökulmasta (2014, 325). Lisäksi siinä saadaan sekä segregaatiota että kolonisaatiota diskursiivisesti purettua. Dialogihakuinen oman uskonnon tai katsomuksen kasvatus vastaa Ubanin uskontojen sisäistä lähestymistapaa ja ylittää monikatsomuksellista kasvatusta. Sen välttämätön lähtökohta on, että tulevaisuudessa laadittavien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohja on ihmisoikeuksiin sitoutuva ja monikulttuurisuuden läpitunkema. Samoin varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteiden ja pedagogisten sisältöjen tulee olla monikulttuurisuutta, -katsomuksellisuutta ja -arvoisuutta edistäviä. (Ks. Hokkanen 2014, 323.)

Vaikka uudet puhetavat hakevat vielä muotoaan, varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen muutos on selvästi jo alkanut (ks. Kalliala 2015, 21–22). Ituja siitä on nähtävissä aineistossani ainakin juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Siinä juutalaisen uskontokasvatuksen vahva tunnustuksellisuus ei johda oppositioasetelman rakentamiseen suhteessa muihin katsomuksiin tai ympäröivään sekulaari-luterilaiseen yhteiskuntaan. Dynaaminen ja dialoginen suhde ympäristöön on osoitus juutalaisen vasudiskurssin sisäisestä reflektiosta ja dynaamisuudesta: kun tietää, mitä itse edustaa, uskaltaa kohdata toisen ja olla avoin myös vuorovaikutuksesta seuraavalle muutokselle (ks. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 143). Tällöin koh-

taamista ympäröivän yhteiskunnan ja muiden katsomusten kanssa ei nähdä uhkana, vaan mahdollisuutena aidosti monikulttuuriseen ja -katsomukselliseen todellisuuteen.

5. Eettisen kasvatuksen eriyttäminen uskonto- ja katsomuskasvatuksesta

Eettinen kasvatus ja uskonto- ja katsomuskasvatus muodostavat *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* kaksi itsenäistä orientaatiota, jotka kuitenkin yhdessä muiden kasvatuksen osa-alueiden kanssa rakentavat kokonaisvaltaista varhaiskasvatusta (vrt. EOPS 2014, 24–25). Todennäköisesti eettisen kasvatuksen ja uskontokasvatuksen pitkästä yhteisestä historiasta johtuen (ks. luku 3.1) ne yhdistetään toisiinsa sekä *Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa* että neljässä yksikkövasussa (ks. luku 7). Kuntavasussa tosin yhdistäminen tarkoittaa käytännössä uskonto- ja katsomuskasvatuksen korvaamista eettisellä kasvatuksella. Toisaalta vaikka kristillisen päiväkodin vasussa – ainoana tutkimistani yksikkövasuista – etiikka erotetaan omaksi kasvatuksen osa-alueekseen, se kuitenkin tuotetaan siinä täysin kristillisessä kontekstissa (Krist., 22). Valtakunnallisen Vasun ohjaustehtävä ei siis tässä kohden toteudu, vaan hierarkkisesti alemmat vasut haastavat sen ja tekevät asian suhteen omat ratkaisunsa tuottaen samalla vastadiskursseja.

Etiikan ja uskonnon yhdistäminen on sinällään perusteltua uskontojen itseymmärryksestä käsin: kristillisen päiväkodin vasun pedagogiikassa etiikka määrittyy kristinuskon kontekstissa, juutalaisen päiväkodin juutalaisuuden kontekstissa jne. Näin ne tulevat samalla myötäillemiksi paitsi varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen historiallista traditiota, myös *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita* vuosilta 2000 ja 2010. Niissähän ”etiikka ja katsomus” muodostavat yhteisen sisältöalueen ja vieläpä niin, että uskontokasvatuksen ajatellaan olevan eettisen kasvatuksen osa-alue. (Ks. EOPS 2010, 14; Kallioniemi 2003b, 131–133.) Vuoden 2014 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* puolestaan eettinen kasvatus ja katsomuskasvatus ovat tasavertaiset osat laajaa oppimiskokonaisuutta, joka on saanut nimen ”Minä ja meidän yhteisömme” (EOPS 2014, 24–25).

Tulevissa varhaiskasvatussuunnitelmissa eettisen kasvatuksen ja uskonto- ja katsomuskasvatuksen historiallinen ja diskursiivinen side on purettava myös kunta- ja yksikötasojen asiakirjoissa. Kuten Sami Pihlström toteaa perusopetukseen viitaten: ”[j]os etiikkaa opiskellaan – tai jos moraaliongelmiä ylipäänsä keskustellaan – vain uskonnon tunneilla, oppilaille voi syntyä vakavasti virheellinen käsitys, jonka mukaan etiikka rakentuu väistämättä uskonnon varaan” (2015, 178; kurssiivi alkutekstissä). Vaikka uskonto on ollut pitkään etiikan keskeisin lähde, se ei ole sitä välttämättä enää (Kallioniemi 2003b, 131). Etiikan ja uskonnon sitominen toisiinsa toiseuttaa jälleen ei-uskonnolliset katsomukset ja ihmiset, jotka eivät tunnusta mitään uskontoa, ja pahimmillaan leimaa heidät ”moraalitytomiksi”. ”Näin ei voi olla; moraali voi velvoittaa vain itsensä vuoksi, ei välineenä mihinkään muuhun,

edes uskontoon” (Pihlström 2015, 178). Kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa on jatkossa tärkeää sanallistaa, ettei etiikka edellytä uskonnollista sitoumusta ollakseen etiikkaa. Tämä pätee myös tunnustuksellisiin päiväkoteihin, vaikka niiden eettinen kasvatus toki jatkossakin tuotetaan niiden uskonnollisessa kontekstissa.

Uskonto- ja katsomuskasvatuksen kehittämisehdotuksia voisi toki esittää paljon enemmänkin kuin viisi, mutta yllä ovat tutkimustuloksistani johdetuista keskeisimmät. Ubanin mukaan katsomusaineiden ”[k]enttäperinteen kannattamiin käytänteisiin opetussuunnitelmauudistuksilla tai tutkimuksella on vain välillinen ja hidas vaikutus” (2015, 85). Diskurssianalyttinen näkökulmani kuitenkin haastaa Ubanin näkemyksen. Toimintatapojen muutos nimenomaan *edellyttää* ajattelu- ja puhetapojen muutosta. Tällöin uusien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja sen viitekehyksessä laadittavien kunta- ja yksikkötason varhaiskasvatussuunnitelmien asema ja merkitys lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia edistävän uskonto- ja katsomuskasvatuksen tuottamisessa on keskeinen ja tärkeä (vrt. Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015, 149).

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Määrällisessä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lähestytään usein validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) käsittein. Laadulliseen tutkimukseen, joka sitoutuu tieteenfilosofisesti sosiaaliseen konstruktionismiin, kyseiset luotettavuuden kriteerit eivät ole ongelmattomasti sovellettavissa. Ne nimittäin perustuvat reaaliselle ontologialle ja epistemologialle, joka sitoutuu totuuden korrespondenssiteoriaan eli uskoa objektiivisen tiedon olemassaoloon. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133–134; vrt. Lewis & Ritchie 2003, 270.) Tieteenfilosofialtaan sosiokonstruktionistisen laadullisen tutkimuksen lähtökohta on, että kieli rakentaa maailmaa, jolloin ei ole olemassa mitään objektiivista tietoa tai yhtä todellisuutta, jota kieli heijastaisi. Epistemologisesti se voi sitoutua koherenssiteoriaan, pragmaattiseen totuusteoriaan tai konsensusteoriaan. Niissä kaikissa kyseenalaistetaan objektiivisen tiedon mahdollisuus. Täten laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan toisin kuin määrällisen. Tutkimuksen luotettavuuden arvio ei siis perustu esimerkiksi tutkimustulosten yleistettävyyteen vaan muun muassa siihen kuinka koherentin tutkimuksen tutkija onnistuu rakentamaan, miten hän tuo esille tutkimuskohteensa ”ääntä” ja miten hän tiedostaa omat sitoumuksensa. Mitään universaaleja tai yleispäteviä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä ei kuitenkaan ole olemassa. (Ks. Lewis & Ritchie 2003, 268–270; Tuomi & Sarajärvi 2003, 131–132, 135; Juhila 1999, 201–203). Tämä pätee erityisesti diskurssianalyttiseen tutkimukseen, sillä sen “kohteena oleva kielellinen

toiminta on aina ainutkertaista” (Juhila & Suoninen 1999, 245). Tavoitteena on tämän kielenkäytön ymmärtäminen. Jos yleistä tehdä, ne tehdään aineiston tulkinnoista eikä itse aineistosta. (Ks. Lamminmäki-Vartia 2010, 117.) Lisäksi diskurssianalyttinen tutkimus voi nostaa esille kyseisen kielenkäytön ideologisia seurauksia ja tarvittaessa kritisoida niitä (Juhila 1999, 245).

Mitä enemmän tutkija reflektoi kriittisesti suhdettaan tutkimuskohteeseensa ja tutkimusprosessiinsa ja tiedostaa omat arvonsa ja sitoumuksensa, sitä luotettavampi tutkimus on. Tutkimusaiheeni on minulle monin tavoin henkilökohtaisesti merkittävä ja läheinen. Suhteessa varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatukseen minulla on useita erilaisia positioita (tutkijan, lastentarhanopettajan, katolilaisen, katekeetan, äidin). Olen myös osallistunut omassa työpaikassani yksikökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen, joten varhaiskasvatussuunnitelmatyökin on minulle jossain määrin tuttua. Voin siis sanoa olevani osa sitä kenttää, jota tutkin. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa kiistetään objektiivisen tiedon mahdollisuus, osallisuuteni ei ole ongelma. Päinvastoin sen voi nähdä jopa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2003, 140–142). Erityisesti vähemmistöuskonnon edustajana saatan olla sensitiivisempi erilaisille katsomusten valtasuhteille kuin jos kuuluisin uskonnolliseen enemmistöön (vrt. Poulter ym. 2015, 119).

Toisaalta vähemmistöasemaan liittyy joskus enemmistöltä suojelevan ”linnoitusidentiteetin” konstruointi (ks. Lehtonen 1998, 50–51). Tällöin enemmistö näyttäytyy uhkana, ja siitä halutaan irrottautua kaikin tavoin vaikkapa kohtuuttoman kritiikin kautta. Vaikka tutkimukseni yksi ideologinen tavoite on vähemmistöuskontojen ja -katsomusten tasa-arvon rakentaminen suhteessa luterilaisuuteen, näen oman uskonnollisuuteni ja identiteettini paremminkin notkean modernin kuin staattisen ja erottelukykyisen uskonyhteisön jäsenyyden kautta. Haluan tutkimuksessani sitoutua inklusiiviseen monikatsomuksellisuuteen enkä rakennella ulossulkevia me/muut -karsinoita. Kuitenkin on tunnustettava, että tutkimusprosessin aikana käsitykseni luterilaisuuden hegemoniasta uskontokasvatuksessa muuttui kriittisemmäksi. Luin aineistoa valitessani suuren määrän yksikkövasuja, ja useimmissa niissä ei esimerkiksi eksplikoitu lainkaan, mistä uskonyhteisöstä on kyse, kun päiväkotitekee ”seurakunnan” kanssa yhteistyötä. Luterilaisuus on niin itsestään selvä päiväkodin uskontokasvatuksen normi, ettei sitä tarvitse edes mainita. Normin vahvuus yllätti minut. Pyrin kriittisyydestäni huolimatta kuitenkin säilyttämään työni korkean eettisen tason ja kohtelevaan aineistoni eri asiakirjoja kunnioittavasti, yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti niistä tuottamistani diskursseista riippumatta.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että olen kirjoittanut tutkimusprosessini – teoreettisen taustan, tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmän, aineiston ja sen analyysin – auki yksityiskohtaisen tarkasti ja läpinäkyvästi (ks. Lewis & Ritchie 2003, 276; Tuomi & Sarajärvi 2003,

135–138). Käytän myös paljon suoria aineistolainauksia. Kuten Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi toteavat, ”tutkijan tulee antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia” (2003, 138). Yksityiskohtaisten analyysieni ja tulkintojeni kautta lukija voi helposti arvioida, ovatko luvussa 7 esittämäni tulokset perusteltuja vai eivät. Vaikka tekstin tulkinnat ovat aina jossain määrin subjektiivisia, tutkijan täytyy silti perustella ne tekstilähtöisesti. Koska aineistoni eli varhaiskasvatussuunnitelmat ovat julkisia ja verkossa julkaistuja, ne ovat laajan lukijakunnan ulottuvilla. Tämäkin lisää tutkimuksen luotettavuutta: kuka tahansa voi etsiä aineistoni käsiinsä ja esittää siitä kilpailevan tulkinnan. (Ks. Onnismaa 2010, 242.)

Käyttämäni tutkimusmenetelmää, kriittistä diskurssianalyysia, esittelen laajasti työni alkupuolella (ks. luku 4.2) ja viittaan siihen toistuvasti myös varsinaisen analyysin kuluessa. Tutkimusmenetelmä sopii asiakirjojen analyysiin varsin hyvin, sillä siinä yhdistyvät tarkka kielellinen analyysi ja kriittinen tulkinta valituissa konteksteissa. Diskurssianalyysin harjoittaminen ei ole yhtä kaikki helppoa. Charles Antaki, Michael Billig, Derek Edwards ja Jonathan Potter osoittavat artikkelissaan (2003), että diskurssianalyttikko saattaa sortua moniin eri virheisiin, kuten analyysin korvaamiseen aineiston ylettömällä suoralla lainaamisella tai kehämäiseen tulkintaan, jossa diskursseja selitetään ja tulkitaan niillä itsellään. Nähdäkseni olen tutkimuksessani onnistunut välttämään nämä karikot ja tekemään ”korrektia” analyyttistä diskurssianalyysia, jota Antaki ym. kuvailevat:

- analysis means a close engagement with one’s text or transcripts, and the illumination of their meaning and significance through insightful and technically sophisticated work. In a word, *Discourse Analysis means Doing Analysis*. (2003: kurssiivi SI.)

Toisaalta kriittisen diskurssianalyysin teoria vallasta jää näkemykseni mukaan osin jäsentymättömäksi ja hajanaiseksi. Jos nyt tekisin tutkimukseni uudestaan, hyödyntäisin enemmän Foucault’n ajattelua nimenomaan tiedon ja vallan diskursiivisten kytkösten analyysissa.

Toinen kriittinen huomioni tutkimuksestani kohdistuu aineiston suppeuteen yksikkövasujen osalta. Vaikka tietoinen valintani on tutkia ensisijaisesti uskonnollisten päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmia, vain yksi kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma on liian vähän. Se antaa kunnallisen varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tilanteesta varsin yksipuolisen kuvan. Kunnallisia yksikkövasuja pitäisi siis ehdottomasti olla vähintään kaksi. Tosin silloin pro gradu -tutkielmani paisuisi jo lähes väitöskirjan mittoihin. Muilta osin aineistoni määrä on riittävä. Laadullisessa tutkimuksessa ei useinkaan pyritä yleistettävyyteen, ja siksi myös pienestä verraten homogeenisesta aineistosta voidaan analyysin avulla tuottaa tieteellisesti pätevää tietoa (ks. Alasuutari 2014, 114–115; Lewis & Richie 2003). Tutkimukseni osoittaa luotettavasti sen, miten

heterogeenistä, jäsentymätöntä, hajanaista ja osin ristiriitaistakin 2000-luvun varhaiskasvatussuunnitelmissa tuotettu uskonto- ja katsomuskasvatus on.

8.3 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen tutkimus on ollut parin viime vuosikymmenen aikana vilkasta (ks. luku 2.3). Silti tutkimukset, joissa kyseistä sisältöaluetta tarkastellaan varhaiskasvatussuunnitelmien näkökulmasta, ovat harvassa. Oma tutkimukseni on hyvä alku, mutta aihetta olisi syytä tutkia laajemminkin. Juuri *Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden* aikakaudella uskonto- ja katsomuskasvatuksen asema on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa entisestään heikentynyt. Se ei ole yksinomaan valtakunnallisen, kunnallisten ja yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien ”syy”, vaan seurausta laajemmista sosiokulttuurisista muutoksista, joissa suomalainen yhtenäiskulttuuri on murenemassa monikulttuurisuuden ja monikatsomuksellisuuden tieltä. Silti kyseiset suunnitelmat ovat ohjaavina asiakirjoina olleet vahvasti tuottamassa uskonto- ja katsomuskasvatusta. Varhaiskasvatuksen kentän toimijoiden kuten lastentarhanopettajien on ollut pakko ottaa niihin jotakin kantaa. Ohjauksen huomiotta jättäminenkin on vahva kannanotto.

Tulevaisuudessa on tärkeä tutkia myös muita kuin helsinkiläisiä varhaiskasvatussuunnitelmia, ja nimenomaan yksikkökohtaisia kunnallisia suunnitelmia. Viimeksi mainittujen osalta oma tutkimukseni voi antaa vain alustavia tuloksia, sillä aineistooni sisältyy vain yksi kunnallisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Tutkimus, jossa on laajempi yksikkökohtainen aineisto, voi tuottaa enemmän tietoa varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksesta erityisesti kunnallisessa kontekstissa, jonka piiriin kuitenkin suurin osa varhaiskasvatusikäisistä päivähoidopalveluja käyttävistä lapsista kuuluu. Näkemykseni mukaan jatkossakin on tärkeä tutkia myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* ja sen alaisuudessa laadittuja varhaiskasvatussuunnitelmia, vaikka uudet varhaiskasvatuksen asiakirjat tulevat korvaamaan ne kaikki lähivuosina. Silti varhaiskasvatuksessakin historian tutkiminen ja tunteminen on edellytys sille, että alaa voidaan mielekkäästi kehittää – ja säilyttää se, mikä on arvokasta, hyvää ja toimivaa.

Toinen tarpeellinen jatkotutkimusmahdollisuus on lasten uskonto- ja katsomuskasvatukseen liittyvien kokemusten ja näkemysten kartoittaminen. Lastentarhanopettajia ja lastentarhanopettajaksi opiskelevia on kyllä aiheen tiimoilta tutkittu, mutta lasten näkökulma on jäänyt varjoon. Koska uskonto- ja katsomuskasvatus on kasvatuksen osa-alue, jossa vanhemmat ja kasvattajat rajoittavat lasten itsemääräämisoikeutta usein voimakkaastikin, on ensiarvoisen tärkeä saada lasten ääni kuuluville myös tässä kontekstissa. Miten lapset kokevat julkisen uskonto- ja katsomuskasva-

tuksen? Miten he määrittelevät, mitä siihen kuuluu ja mitä ei? Mitä he ajattelevat, jos he itse tai joku lapsiryhmän kaveri ei saa osallistua kaikkeen toimintaan, kuten kirkkoretkiin tai jouluaskarteluihin? Mikä uskonto- ja katsomuskasvatuksessa lapsia kiinnostaa, ja mikä ei? Miten tätä kasvatuksen osa-aluetta voisi kehittää laadukkaammaksi?

Samoin ei-uskonnolliseen katsomuskasvatukseen keskittyvä tutkimus hakee vielä tekijäänsä. Oma tutkimukseni osoittaa, miten katsomuskasvatus toiseutetaan vasuteksteissä. Tutkimukseni ulkopuolelle jää yhtä kaikki se, miten ei-uskonnollista katsomuskasvatusta varhaiskasvatuksen kentällä toteutetaan – vai toteutetaanko sitä lainkaan. Tätä jonkun varhaiskasvatuksen tutkijan pitäisi ehdottomasti mennä havainnoimaan ja tutkimaan kentälle.

LÄHTEET

TUTKIMUSAINEISTO

HELSINGIN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA (=Hesavas) 2007. Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja 2007:2. Helsinki; Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.

http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/ee9c4b41-bd4b-4e97-bfe6-b1386a306067/Hki_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES (Luettu 04.09.2014.)

Itähelsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma (=Itävasu). (Luettu 11.09.2014.)

Juutalaisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma (=Juut.). (Luettu 13.12.2014.)

Katolisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma (=Kat.). (Luettu 20.01.2015.)

Kristillisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma (=Krist.). (Luettu 01.02.2015.)

VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (=Vasu) 2005 (2003). Toinen tarkastettu painos. Oppaita 56. Helsinki; Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Luettu 29.11.2014.)

TUTKIMUSKIRJALLISUUS

AHTEENMÄKI-PELKONEN, L. 1992: *Päivähoidon uskontokasvatus*. Helsinki; Kirjayhtymä.

ALANEN, L. 2009: Johdatus lapsuudentutkimukseen. - *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere; Vastapaino. 9–30.

ALASUUTARI, M. 2010: *Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.

ALASUUTARI, P. 2014 (1993): *Laadullinen tutkimus 2.0*. Viides painos. Tampere; Vastapaino.

ALILA, K. 2013: *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere; Tampereen yliopisto.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68120/978-951-44-9115-3.pdf?sequence=1> (Luettu 09.03.2015.)

ALILA, K. & KINOS, J. 2014: Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. - *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevatyöryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. K.Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinon, H.-M. Pekuri ja M. Polvinen, R. Laaksonen ja K. Lamberg. Helsinki; Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto. 8–21.

ANTAKI, C., BILLIG, M., EDWARDS, D. & POTTER, J. 2003: Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings. - *Discourse Analysis Online*, 1. <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-t.html> (Luettu 29.03.2015.)

AUTIO, T. 2014 (2003): Internationalization of Curriculum Research. - *International Handbook of Curriculum Research*. New York and London; Routledge, Taylor & Francis. Second Edition. Edited by W. F. Pinar. 17–31.

BENJAMIN, S., LAINE, M. & KALLIONIEMI, A. 2015: Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintökasvatus yhteiskunnallisessa murroksessa. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 179–207.

BOLOTOWSKY, G. 2003: Suomen juutalaisten seurakunta tänään. - *Ikkuna juutalaisuuteen. Historia, usko, kulttuuri*. Toim. J. Turtiainen. Toinen uudistettu painos. Helsinki; Yliopistopaino. 178–182.

BUBER, M. 1995 (1923): *Minä ja sinä*. Suomentanut J. Pietilä. (Alkuteos *Ich und Du*.) Porvoo – Helsinki – Juva; Werner Söderström Osakeyhtiö.

BURR, V. 2003 (1995): *Social constructionism*. Second edition. London and New York; Routledge.

CHEEK, J. 2004: At the Margins? Discourse Analysis and Qualitative Research. - *Qualitative Health Research*. 14:8. 1140–1150.

DIJK, T. A. van 1997: Discourse as Interaction in Society. - *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Volume 2. Edited by T. A. van Dijk. London; Thousand Oaks; New Delhi; SAGE Publications. 1–37.

EEROLA-PENNANEN, P. 2011: Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. - *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Toim. E. Hujala ja L. Turja. Jyväskylä; PS-kustannus. 233–245.

ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (=EOPS) 2010.

Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki; Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf (Luettu 12.02.2015.)

ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (=EOPS) 2014. Helsinki; Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 15.04.2015.)

ESTOLA, E., ALILA, K. & KINOS, J. 2014: Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. - *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinon, H.-M. Pekuri ja M. Polvinen, R. Laaksonen ja K. Lamberg. Helsinki; Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto. 54–59.

FAIRCLOUGH, N. 2003: *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York; Routledge.

FAIRCLOUGH, N. 1999 (1995): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Fourth Impression. Longman; London and New York.

FAIRCLOUGH, N. 1995 (1989): *Language and power*. Ninth impression. London and New York; Longman.

FOUCAULT, M. 1998 (1976): *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä*. Suomentanut K. Sivenius. (Alkuteos *Histoire de la sexualité I–III*.) Helsinki; Gaudeamus.

FREIRE, P. 2005 (1970): *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut J. Kuortti. (Alkuteos *Pedagogia do Oprimido*.) Toimittanut T. Tomperi. Johdanto ja jälkisanat T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere; Vastapaino.

GITZ-JOHANSEN, T. 2004: The Incompetent Child: Representations of Ethnic Minority Children. - *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. H. Brembeck, B. Johansson, and J. Kampmann (eds.) Frederiksberg C; Roskilde University Press. 199–225.

HALLITUKSEN ESITYS EDUSKUNNALLE LAEIKSI LASTEN PÄIVÄHOIDOSTA ANNETUN LAIN MUUTTAMISESTA JA ERÄIKSI SIIHEN LIITTYVIKSI LAEIKSI 2015.

http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/sivm_29_2014_p.shtml (Luettu 07.04.2015.)

HALME, L. 2010: *Lapsen parhaaksi. Uskontokasvatus kokonaisvaltaisen ihmiskuvan valossa*. Helsinki; Lasten Keskus.

HALME, K. & VATAJA, A. 2011: *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki; Tammi.

HARVIAINEN, T. (TOIM.) 2003: Elämänkaareen liittyvät juhlat. -*Ikkuna juutalaisuuteen. Historia, usko, kulttuuri*. Toim. J. Turtiainen. Toinen uudistettu painos. Helsinki; Yliopistopaino. 70–75.

HEINONEN, L. 2002: Hiljaisuus ja hiljentyminen. - *Kaikille tilaa riittää. Päivähoidon uskontokasvatus*. Toimittanut S. Saarinen. Helsinki; Lasten Keskus. 28–35.

HELMÄKI, E. 1994: Opetussuunnitelma pienten lasten opetuksessa. - *Opetus varhaiskasvatuksessa*. A. Brotherus, E. Helimäki, J. Hytönen. Helsinki, Porvoo, Juva; Werner Söderström Osakeyhtiö. 50–74.

HELSINGIN KAUPUNKI, PÄIVÄKOTIHOITO 2014a: Kunnalliset päiväkodit aakkosjärjestyksessä. <http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/paivahoito-ja-koulutus/paivahoito/paivakotihoito/paivakodit/aakkosjarjestys/> (Luettu 05.12.2014.)

HELSINGIN KAUPUNKI, PÄIVÄKOTIHOITO 2014b: Yksityiset päiväkodit aakkosjärjestyksessä. <http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/paivahoito-ja-koulutus/paivahoito/yksityinen-paivahoito/yksityinen-paivakotihoito/aakkosjarjestys/> (Luettu 05.12.2014.)

HILSKA, P. 2003: Juhlapyhien vietto monikulttuurisessa päiväkodissa. - *Lapsen sielun maisema*. Toim. A. Kallioniemi, A. Räsänen ja P. Hilska. Studia Paedagogica 30. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 107–126.

HILSKA, P. 2008: Juhlapyhien vietto monikulttuurisissa päiväkodeissa. Painamaton pro gradu -tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki; Helsingin yliopisto,

HILTUNEN, P. Y. 2009: Kirkkokansa ja kansanusko. - *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot*. J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.). Helsinki; Edita. 41–61.

HOKKANEN, P. 2014: *Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa*. Acta Wasaensia 307. Oikeustiede 13, julkioikeus. Vaasa; Vaasan yliopisto. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-553-4.pdf (Luettu 24.10.2014.)

HUMANISTISEN, YHTEISKUNTATIEETEELLISEN JA KÄYTTÄYTYMISTIEETEELLISEN TUTKIMUKSEN EETTISET PERIAATTEET JA EHDOTUS EETTISEN ENNAKKOARVIOINNIN JÄRJESTÄMISEKSI. Helsinki; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (Luettu 03.11.2014.)

HUTTUNEN, R. 2015: Uskonto ja elämäntätömustietö Suomen kouluissa. - *Samalta viivalta 9. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2015*. Toim. T. Steiner, J. Vainionpää ja R. Huttunen. Jyväskylä; PS-kustannus. 163–166.
http://www.helsinki.fi/vakava/samalta_viivalta_9.pdf (Luettu 26.03.2015.)

HYVÄRINEN, M. & LÖYTTYNIEMI, V. 2005: Kerronnallinen haastattelu. - *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere; Vastapaino. 189–222.

HYRÖ, T. 2006: *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939*. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna; Tampereen yliopisto.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67600/951-44-6613-6.pdf?sequence=1> (Luettu 03.09.2014.)

HÄLINEN, K. 1981: *Huoltajien käsityksiä 3–6 -vuotiaiden lasten uskontokasvatuksesta päiväkodissa tarkasteltuna Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980:31) sitä koskevien esitysten näkökulmasta*. Tutkimuksia n:o 92. Kasvatustieteen laitos. Helsinki; Helsingin yliopisto.

HÄRKÖNEN, U. 2002: Mitä varhaiskasvatus on? - *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Toimittaneet P. Nuutinen & E. Savolainen. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu; Joensuun yliopisto. 111–121.

IHONEN, M. 1998: Uskonnollisen kaunokirjallisuuden mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. - *Missä mennään? Kirjallisuuden lajeja ja ilmiöitä*. Toimittaneet K. Eskola, A. Granlund ja M. Ihonen. Tampere; TAJU. 91–101.

JACKSON, R. 2004: *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London and New York; Routledge Falmer.

JALLINOJA, R. 2006: *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki; Gaudeamus.

- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. 2002 (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge; Polity Press.
- JOKINEN, A. 1999a: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 37–53.
- JOKINEN, A. 1999b: Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 126–159.
- JOKINEN, A. & JUHILA, K. 1993: Valtasuhteiden analysoiminen. - *Diskurssianalyysin aakkoset*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 75–108.
- JOKINEN, A. & JUHILA, K. 1999: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 54–97.
- JOKINEN, A., JUHILA, K. & SUONINEN, E. 1993: Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. - *Diskurssianalyysin aakkoset*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 17–47.
- JUHILA, K. 1999a: Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 160–198.
- JUHILA, K. 1999b: Tutkijan positiot. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 201–232.
- JUHILA, K. & SUONINEN, E. 1999: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 233–252.
- KAHILUOTO, T. & ALILA, K. 2014: Varhaiskasvatuksen nykytilan kuvaus. Varhaiskasvatustoiminta. - *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinon, H.-M. Pekuri ja M. Polvinen, R. Laaksonen ja K. Lamberg. Helsinki; Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto. 40–41.
- KALLIALA, M. 2001: Sanoista tekoihin ja tekemättömyyteen – uskontokasvatuksen arki päiväkodissa. - *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus*. Toim. J. Salminen. Studia Paedagogica 24. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 163–199.
- KALLIALA, M. 2005: Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa. - *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. Toim. P. Hilska, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi. Helsinki; Kirjapaja. 141–176.
- KALLIALA, M. 2014: Avajaissanat. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Uskontokasvatussymposium 2014*. 23.10.2014. Helsinki; Helsingin yliopisto.
- KALLIALA, M. 2015: Uskonto, kulttuuri ja lapsuus. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 15–34.

- KALLIONIEMI, A. 2000: *Helsingiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta*. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- KALLIONIEMI, A. 2001a: Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus tiedonalana ja tutkimuskohteena. - *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus*. Toim. J. Salminen. *Studia Paedagogica* 24. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 31–58.
- KALLIONIEMI, A. 2001b: Uskonnollinen kasvatus esiopetuksessa. Tapaustutkimus helsinkiläisistä esiopetussuunnitelmista. - *Teologinen aikakauskirja* 4/2001. 324–334.
- KALLIONIEMI, A. 2003a: Uskontokasvatus varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentässä. - *Lapsen sielun maisema*. Toim. A. Kallioniemi, A. Räsänen ja P. Hilska. *Studia Paedagogica* 30. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 91–105.
- KALLIONIEMI, A. 2003b: Etiikka ja katsomus esiopetuksen opetussuunnitelman sisältöalueena. - *Lapsen sielun maisema*. Toim. A. Kallioniemi, A. Räsänen ja P. Hilska. *Studia Paedagogica* 30. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 127–153.
- KALLIONIEMI, A. 2005: Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. - *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. Toimittaneet P. Hilska, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi. Helsinki; Kirjapaja Oy. 11–37.
- KALLIONIEMI, A. 2008: Uskontokasvatus varhaiskasvatuksessa. Kansanlastentarhasta päiväkohtiin. - *Lapsenkaltainen. Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa*. Toim. T. Kangasmaa, H. Petäjä, P. Vuorelma. Helsinki; Lasten Keskus. 9–23.
- KALLIONIEMI, A. 2010: Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi uskontokasvatuksessa. - *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Toim. M. Ubani, A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi. Helsinki; Lasten Keskus. 169–187.
- KALLIONIEMI, A. 2014: Uskontoperintöjen moninaisuus kasvatuksessa. - *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Toim. M. Laine. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Helsinki; Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. 186–197.
http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/b06e92ba7d7acec7d10b5cae3daaf915/1414406020/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvat (Luettu 27.10.2014.)
- KALLIONIEMI, A. 2015: Koulun juhlakulttuuri moninaistuvassa yhteiskunnassa. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 208–228.
- KALLIONIEMI A. & UBANI, M. 2012: Uskonnon ainedidaktiikka tieteenalana ja tutkimusalueena. - *Ainedidaktiikka tutkimuskohtena ja tiedonalana*. Toim. A. Kallioniemi & A. Virta. Kasvatustieteen tutkimuksia 60. Jyväskylä; Suomen kasvatustieteellinen seura. 195–216.
- KANGASMAA, T., PETÄJÄ, H. & VUORELMA, P. 2008: Lapsella on oikeus omaan uskontoon. - *Lapsenkaltainen. Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa*. Toim. T. Kangasmaa, H. Petäjä, P. Vuorelma. Helsinki; Lasten Keskus. 39–41.

- KASKELA, M. & KRONQVIST, E.-L 2012 (2007): *Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan*. 3. painos. Helsinki; Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110190/URN_ISBN_978-952-245-819-3.pdf?sequence=1 (Luettu 02.09.2014.)
- KELLY, A.V. 2004 (1977): *The Curriculum. Theory and Practice*. Fifth Edition. London, Thousand Oaks, New Delhi; SAGE Publications.
- KETOLA, K. 2011: Suomalaisten uskonnollisuus. - *Uskonto suomalaisten elämässä Uskonnollinen kasvatusta, moraali, onnellisuus ja suvaitsevaisuus kansainvälisessä vertailussa*. K. Ketola, K. Niemelä, H. Palmu & H. Salomäki. Yhteiskuntatieteellisen tietokannan julkaisu 9. Tampere; Tampereen yliopisto. 7–24.
- KOMULAINEN, J. 2008a: Miksi tarvitsemme uskontokasvatusta? Yhteiskunnalliset muutokset haastavat kasvatuksen kentän. - *Lapsenkaltainen. Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa*. Toim. T. Kangasmaa, H. Petäjä, P. Vuorelma. Helsinki; Lasten Keskus. 29–33.
- KOMULAINEN, J. 2008b: Uskontokasvatus kristillisestä näkökulmasta. - *Reseptio* 1/2008. 90–109. [http://sakasti.evli.fi/sakasti.nsf/0/10FE7C6FC73BEDC2C22576F2004102B3/\\$FILE/Reseptio1_2008.pdf](http://sakasti.evli.fi/sakasti.nsf/0/10FE7C6FC73BEDC2C22576F2004102B3/$FILE/Reseptio1_2008.pdf) (Luettu 26.03.2015.)
- KOMULAINEN, J. 2009: Monien uskontojen Suomi. - *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot*. J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.). Helsinki; Edita. 12–40.
- KOMULAINEN, J. 2015 (2013): Oman uskonnon opetus on postliberaali ratkaisu. - *Samalta viivalta 9. Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2015*. Toim. T. Steiner, J. Vainionpää ja R. Huttunen. Jyväskylä; PS-kustannus. 167–174. http://www.helsinki.fi/vakava/samalta_viivalta_9.pdf (Luettu 26.03.2015.)
- KOMULAINEN, J. & VÄHÄKANGAS, M. 2009: Suomi muutosten keskellä – Pysykö kirkko mukana? - *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot*. J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.). Helsinki; Edita. 7–11.
- KRISTILLISTEN KOULUJEN JA PÄIVÄKOTIEN LIITTO RY 2015: Kristillisten koulujen ja päiväkotien yhteistyöjärjestö. <http://www.verkkoviestin.fi/kristillinenkoulu/etusivu/> (Luettu 27.01.2015.)
- KUMPULAINEN, K. 2015: Pienten lasten suuret ajatukset: dialoginen merkityksenanto lasten osallisuuden ja kehityksen voimavaroina. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 56–78.
- KUULA, A. 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere; Vastapaino.
- KUUSISTO, A. 2010: *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia*. Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa (MUCCA) -hanke. Tutkimuksia 2010:3. Helsinki; Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/dd6f53004a176e2694f5fc3d8d1d4668/mucca.pdf?MOD=AJPERES> (Luettu 24.09.2014.)

KUUSISTO, A. & LAMMINMÄKI-VARTIA, S. 2010: Katsomusten kohtaaminen päiväkodissa – kohti uskontosensitiivistä kasvatusotetta. - *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Toim. M. Ubani, A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi. Helsinki; Lasten Keskus. 132–153.

KUUSISTO, A. & LAMMINMÄKI-VARTIA, S. 2012: Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context. - *Education research international*. 1–13.
<http://dx.doi.org/10.1155/2012/303565> (Luettu 04.04.2015.)

LAHTINEN, J. & SELKEE, J. 2014: *Varhaiskasvatuksen kysely kunnille koskien hallinnon alaa, kotihoidon ja yksityisen hoidon tuen kuntalisiä sekä palveluseteliä*. Helsinki; Kuntaliitto.
[http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/med ...](http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/med...) haiskasvatuksen kysely kunnille 2014.pptx
(Luettu 03.09.2014.)

LAKI LASTEN PÄIVÄHOIDOSTA 19.01.1973/36. FINLEX.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Luettu 07.10.2014.)

LAKI VIRANOMAISEN TOIMINNAN JULKISUUDESTA 21.05.1999/621. FINLEX.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=julkisuus%20viranomaisen> (Luettu 12.02.2015.)

LAMMINMÄKI-VARTIA, S. 2010: “Ai, noi muslimithan ei kai saa tehdä enkeleitä” - Uskonto ja uskontokasvatus monikulttuurisen päiväkodin arjessa ja kasvattajien puheessa. Uskonnonpedagogiikan painamaton pro gradu-tutkielma. Käytännöllisen teologian laitos. Helsinki; Helsingin yliopisto. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/62510/ainoimus.pdf?sequence=1>
(Luettu 06.11.2014.)

LAMMINMÄKI-VARTIA, S. & KUUSISTO, A. 2015: Päiväkodin johtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatusyhteisöä rakentamassa. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 127–176.

LEHTONEN, M. 1998: *Tutkainta vastaan. Kirjallisuuden- ja kulttuurintutkimuksen dialogeja*. Helsinki; Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

LEVINSON, P. N. 1992 (1982): *Mitä on juutalainen usko?* (Alkuteos *Einführung in die rabbinische Theologie*.) Suomentanut K. Lindroos. Helsinki; Yliopistopaino.

LEWIS, J. & RITCHIE, J. 2003: Generalising from Qualitative Research. - *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Edited by J. Ritchie and J. Lewis. London, Thousand Oaks, New Delhi; SAGE Publications. 263–286.

LINDBERG, P. 2014: *In search of affordances and visual quality Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres* Research 132. Faculty of Education. Oulu; University of Oulu.

LIPPONEN, L., KUMPULAINEN, K. & HILPPÖ, J. 2013: Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. - *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Toim. K. Karila & L. Lipponen. Vastapaino; Tampere. 159–175.

- LUJALA, E. 2007: *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 89. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja Opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu; Oulun yliopisto.
- LUNDGREN, S. 2002: *Suomen juutalaiset – usko, tavat, asenteet*. Religionsvetenskapliga skrifter nr 56. Åbo; Åbo Akademi.
- LUTTINEN, H. 2010: Kasvatuskumppanuuden merkitykset kuntatason varhaiskasvatussuunnitelmissa. Painamaton lisensiaatintutkimus. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampere; Tampereen yliopisto.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76548/lisuri00124.pdf?sequence=1>
 (Luettu 02.09.2014.)
- LUUMI, P. 2001: Symbolididaktiikan mahdollisuudet uskontokasvatuksessa. - *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus*. Toim. J. Salminen. Studia Paedagogica 24. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 139–161.
- LUUMI, P. 2002: Esteettis-uskonnollinen kasvatus. - *Kaikille tilaa riittää. Päivähoidon uskontokasvatus*. Toimittanut S. Saarinen. Helsinki; Lasten Keskus. 36–42.
- LÖYTTY, O. 2006: *Ambomaamme. Suomalaisen lähetyskirjallisuuden me ja muut*. Tampere; Vastapaino.
- MACLURE, M. 2003: *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham; Philadelphia; Open University Press.
- MALINEN, P. 1985: *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki; Kusatannusosakeyhtiö Otava.
- MALKAVAARA, V. 1983: *Uskontokasvatuksen asema päivähoiton kasvatustavoitteiden määrittelyssä vuosina 1974–1980*. Pro gradu -tutkielma. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B10/1983. Helsinki; Helsingin yliopisto.
- MATA, J. 2015: *Spiritual Experiences in Early Childhood Education. Four Kindergartners, One Classroom*. New York and London; Routledge.
- MERETNIEMI, M. 2007a: Hanna Rothman 1856–1920. Suomalaisen lastentarha-aatteen kehittäjä. - *Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi*. Helsinki; Ebeneser-koulutus oy. 59–69.
- MERETNIEMI, M. 2007b: Elisabeth Alander 1859–1940. Uranuurtaja uranuurtajan rinnalla. - *Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi*. Helsinki; Ebeneser-koulutus oy. 71–81.
- METSO, P. 2015: Uskonnollisen sosialisointin prosessit ortodoksisissa lapsiperheissä. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 229–265.
- MIKKONEN, E. 1979: Kodin ja päivähoiton kasvatusvastuun jakautuminen päivähoiton uskontokasvatuksessa. - *Päivähoidon uskontokasvatus*. Toimittanut P. Salakka. Helsinki; Lasten Keskus. 24–28.

MUHONEN, M. & TIRRI, K. 2008: Mitä on kristillinen kasvatusta? - *Johdatus kristilliseen kasvatukseen*. Toimittanut J. Porkka. Helsinki; LK-Kirjat. 63–82.

NISKANEN, J. 2007: Muistojen Ebeneser. Entiset lastentarhalaiset kertovat kokemuksiaan. - *Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi*. Helsinki; Ebeneser-koulutus oy. 85–105.

NUMMENMAA, A. R. 2011: Varhaiskasvatuksen tutkimus ja varhaiskasvatustutkimus. - *Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsuseminaarin 2010 kooste*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2011:3. Helsinki; Sosiaali- ja terveysministeriö. 14–19.

NUMMENMAA, A. R., KARILA, K., JOENSUU, M. & RÖNNHOLM, R. 2007: *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere; Tampere University Press.

ONNISMAA, E.-L. 2010: *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Käyttämistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Helsinki; Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf?sequence=1> (Luettu 01.09.2014.)

PAANANEN, M. 2010: Opetussuunnitelmat puntarissa: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 kasvatusnäkökulman ja -ideologian näkökulmasta. Painamaton pro gradu -tutkielma. Käyttämistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Helsinki; Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24485/opetussu.pdf?sequence=1> (Luettu 14.09.2014.)

PAAVOLA, H. & TALIB, M.-T. 2010: *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä; PS-kustannus.

PEKURI, H.-M. 2014: Varhaiskasvatuksen nykytilan kuvaus. Varhaiskasvatuksen lainsäädännöllinen viitekehys. - *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Taustatieto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H.-M. Pekuri ja M. Polvinen, R. Laaksonen ja K. Lamberg. Helsinki; Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto. 22–27.

PELLIKKA, I. 2012: Voiko uskontokasvatusta kasvattaa? - *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Toim. E. Hujala ja L. Turja. Jyväskylä; PS-kustannus. 151–161.

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (=POPS) 2014. Helsinki; Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 25.02.2015.)

PETÄJÄ, H. 2008: Varhaiskasvatuksen uskontokasvatusta. - *Johdatus kristilliseen kasvatukseen*. Toimittanut J. Porkka. Helsinki; LK-Kirjat. 121–130.

PETÄJÄNIEMI, T. & POKKI, S. 2010: *Selvitys päivähoitoon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa*. Helsinki; Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö.

http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf (Luettu 31.08.2014.)

PIETIKÄINEN, S. & MÄNTYNEN, A. 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere; Vastapaino.

PIHLSTRÖM, S. 2015 (2013): Siiloutumisesta toiseuden kohtaamiseen: irti ”oman uskonnon” opetuksesta. - *Samalta viivalta 9. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKA-VA) kirjallisen kokeen aineisto 2015*. Toim. T. Steiner, J. Vainionpää ja R. Huttunen. Jyväskylä; PS-kustannus. 175–182. http://www.helsinki.fi/vakava/samalta_viivalta_9.pdf (Luettu 26.03.2015.)

POULTER, S., RIITAOJA, A.-L. & KUUSISTO, A. 2015: ’Toisin silmin’: Lapsi ja monikatsomuksellisten katsomuskulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 95–126.

PRUUKI, L. 2010: Miten puhun ja kuuntelen? Dialogisuus varhaiskasvatuksessa ja erityisesti sen uskontokasvatuksessa. - *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Toimittaneet M. Ubani, A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi. Helsinki; Lasten Keskus. 89–103.

PYNNÖNEN, A. 2013: *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä; Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. <https://www.jyu.fi/jsbe/tutkimus/julkaisut/workingpaper/wp379> (Luettu 06.11.2014.)

PÄIVÄHOIDON KASVATUSTAVOITEKOMITEAN MIETINTÖ (=KM) 1980. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki.

PÄIVÄKODIN USKONNOLLINEN KASVATUS 1983. Toimittaja K. Eskelinen. Kirjoittajat P.-L. Alopaeus, K. Eskelinen, J. Hallia, R. Harjula ym. Helsinki; Lasten Keskus.

RAUTIO, P. 2005: *Lapsidiskurssin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Oulu; Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.

RIITAOJA, A.-L. 2013: *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346. Helsinki; Helsingin yliopisto.

RISSANEN, I. 2014: *Negotiating Identity and Tradition in Single-faith Religious Education. A Case Study of Islamic Education in Finnish Schools*. Research on Religious and Spiritual Education. Volume 7. Edited by T. van der Zee, K. Tirri and U. Riegel. Münster, New York; Waxmann.

ROGERS, R. 2004: An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. - *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Edited by R. Rogers. Mahwah, New Jersey; London; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1–18.

SAARI, K. 2009: *Dialogisuus ja kohtaaminen: Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki; Helsingin yliopisto.

SAKARANAHON, T. & SALMENKIVI, E. 2009: Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. - *Teologinen aikakauskirja* 114(2009):5. 450–470.

SEPPO, J. 2008: Uskonnonvapauden kehitys ja nykyinen sisältö. - *Johdatus kristilliseen kasvatukseen*. Toimittanut J. Porkka. Helsinki; LK-Kirjat. 99–119.

SEPPÄLÄ, J. 1998: Uskonnon didaktiikka teologian ja kasvatustieteen kohtaamisena. - *Uskonnon-opetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen ja J. Seppälä. Helsinki; WSOY. 9–14.

SIMOJOKI, H. 2015: Lapsen elämänskysymykset – muuttuva uskonto osana lapsen elämää. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 35–55.

SIMOLA, H. 1995: *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki; Helsingin yliopisto.

STRANDELL, H. 2010: Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. - *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Toim. H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti. Helsinki; Nuorisotutkimusverkosto. 92–112.

SUOMEN PERUSTUSLAKI 11.06.1999/731. FINLEX.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki> (Luettu 20.01.2015.)

SUONINEN, E. 1997: *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Acta Universitatis Tamperensis 580. Tampere; Tampereen yliopisto.

SUONINEN, E. 1999: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. - *Diskurssianalyysi liikkeessä*. A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Tampere; Vastapaino. 17–36.

TAIRA, T. 2006: *Notkea uskonto*. Turku; Eetos.

TAIRA, T. 2007: Uskonto nykykulttuurissa: avainsanoja ja näkökulmia. - *Nyky aika kulttuurintutkimuksessa*. E. Vainikkala ja H. Mikkola (toim.) Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 86. Jyväskylä; Nykykulttuurin tutkimuskeskus. 270–300.

TUOMI, J. & SARAJÄRVI A. 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki; Tammi.

TURJA, L. 2011: Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa. - *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Toim. E. Hujala ja L. Turja. Jyväskylä; PS-kustannus. 41–53.

TÖRMÄ, S. 2003a: Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. - *Opettajan vaiettu valta*. M. Vuorikoski, S. Törmä ja S. Viskari. Tampere; Vastapaino. 109–130.

TÖRMÄ, S. 2003b: Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. - *Opettajan vaiettu valta*. M. Vuorikoski, S. Törmä ja S. Viskari. Tampere; Vastapaino. 83–107.

UBANI, M. W. 2003: David Hayn spiritualiteettikäsityksen tarkastelua. - *Lapsen sielun maisema*. Toim. A. Kallioniemi, A. Räsänen ja P. Hilska. Studia Paedagogica 30. Helsinki; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 15–26.

UBANI, M. 2015: Uskonnot ja katsomukset varhaiskasvatuksen pedagogisissa toimintaympäristöissä. - *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Toimittaneet M. Ubani, S. Poulter, A. Kallioniemi. Helsinki; Lasten Keskus. 81–94.

UUSIKYLÄ, K. & ATJONEN, P. 2005: *Didaktiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Porvoo, Helsinki; WSOY.

VAALGAMAA, E. S. 2003: *Lasten ahdistamista vai olennainen osa suomalaista kasvatusta? Uskonnollisen kasvatuksen hyväksyminen osaksi päiväkotien toimintaa*. Helsinki; Yliopistopaino.

VAPAA-AJATTELIJAIN LIITTO RY 2015a: Päiväkodit ja uskonnonvapaus. <http://www.uskonnonvapaus.fi/lapset/paivakoti.html> (Luettu 17.01.2015.)

VAPAA-AJATTELIJAIN LIITTO RY 2015b: Päivähoitolaki uudistuu. <http://www.uskonnonvapaus.fi/2014/varhaiskasvatustilanne.html#2015-03-13> (Luettu 25.03.2015.)

VARHAISKASVATUKSEN UUDISTAMISEN LINJAUKSET. VARHAISKASVATUKSEN NEUVOTTELUKUNNAN JAOSTO VARHAISKASVATUSLAINSÄÄDÄNNÖN KEHITTÄMISEKSI 2009. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:28. Helsinki; Sosiaali- ja terveysministeriö. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-9933.pdf (Luettu 10.03.2015.)

VARHAISKASVATUS VUOTEEN 2020. VARHAISKASVATUKSEN NEUVOTTELUKUNNAN LOPPURAPORTTI 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki; Sosiaali- ja terveysministeriö. [http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title=Varhaiskasvatus vuoteen 2020 Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title=Varhaiskasvatus%20vuoteen%2020%20Varhaiskasvatuksen%20neuvottelukunnan%20loppuraportti%20fi.pdf) (Luettu 09.03.2015.)

VEHKAMÄKI, P., LAHTINEN, M. & TAMMINEN-DAHLMAN, A. 2013: *Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön*. Opetushallituksen julkaisun 4. uudistettu painos. Helsinki; Opetushallitus.

VERMASVUORI, J. 1987: Johdanto: Kasvattajan suhde uskonnonpedagogiikkaan. - *Johdatus uskontokasvatukseen*. K. Tamminen, J. Vermasvuori, H. Niemi & L. Kontula. Helsinki; Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 9–38.

VIENOLA, V. 2011: Varhaisvuosien eettinen kasvatusta. - *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Toim. E. Hujala ja L. Turja. Jyväskylä; PS-kustannus. 162–178.

VITIKKA, E. 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsinki; Suomen kasvatustieteellinen seura.

VUORELA, K. 1989: *Finlandia Catholica. Katolinen kirkko Suomessa 1700-luvulta 1980-luvulle*. Helsinki; Studium Catholicum.

WINKLER, MICHAEL 2001: Fröbel – poliitikko ja sosiaalipedagogi. Suomentanut M. Mielityinen. - *Kasvatus & Aika*. 1/2001. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=387 (Luettu 15.02.2015.)